

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

**Combater a Desistência
de Adultos nos cursos EFA escolar,
nível secundário**

Maria de Fátima Coelho da Rocha Bessa

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especificação em Formação de Adultos

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

**Combater a Desistência
de Adultos nos cursos EFA escolar,
nível secundário**

Maria de Fátima Coelho da Rocha Bessa

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especificação em Formação de Adultos

Trabalho de Projecto orientado pela Professora Doutora Natália Alves

2010

I - AGRADECIMENTOS

À professora doutora Natália Alves, minha orientadora, pelo apoio, exigência, estímulo, rigor e pela partilha de saber que tanto contribuiu para a elaboração desta dissertação. Agradeço particularmente o seu companheirismo que repercutiu em mim como estímulo e interesse num maior conhecimento pela vida académica;

À professora Margarida Branco, directora da escola secundária José Saramago – Mafra, pela sua disponibilidade e permissão no que se refere ao apoio logístico;

À professora Nazaré Mesquita, coordenadora dos cursos EFA escolar, nível secundário, pelos seus conhecimentos e esclarecimentos e pela sua prontidão na disponibilização de todos os suportes documentais;

A todos entrevistados que aceitaram participar neste trabalho através da sua opinião;

Aos colegas de mestrado pelo apoio e partilha;

Aos amigos e familiares pela minha ausência;

À minha irmã pelo estímulo constante, sobretudo nos momentos de maior desânimo e pelo espírito crítico que tanto contribuiu para o meu processo de construção e (re) construção.

Agradeço, igualmente aquele que, através das suas conversas e sugestões, ajudou-me a concluir este mestrado.

II – Resumo

O ambiente cultural geral e o ambiente cultural familiar condicionam grandemente os resultados escolares e, principalmente, as aprendizagens.

Não apostar energicamente em elevar o nível cultural e educacional geral da população, continuará a contribuir para o actual atraso estrutural em que nos encontramos relativamente aos outros países europeus. Este atraso pesa muito mais do que poderíamos supor sobre uma população que, sendo pouco instruída, valoriza pouco a escola.

Vivemos um momento particularmente difícil: tem sido realizado um esforço financeiro na educação e formação sem precedentes e os resultados estão muito aquém do esperado pelos nossos governantes, apesar de vários estudos revelarem baixos níveis de iliteracia da população, apesar de haver vários milhares de professores com horário zero e apesar de existirem milhares de licenciados desempregados.

Precisamos estabelecer compromissos sociais muito concretos, que realmente comprometam os diversos agentes sociais em torno de objectivos bem precisos de melhoria da educação e da formação dos portugueses, jovens e adultos e deixar de continuar a intervir só dentro das escolas, a promover reformas e mais reformas e a deixar a formação entregue só a professores e técnicos.

Nesta investigação procuramos através de um estudo de carácter exploratório, baseado numa metodologia de índole qualitativa, compreender alguns aspectos que, de forma directa ou indirecta, interagem e condicionam a conclusão ou não do curso de Educação e Formação de Adultos, escolar, nível secundário, por parte dos formandos inscritos na escola secundária José Saramago – Mafra.

Para o efeito, realizámos um conjunto de entrevistas a 85 adultos em que procuramos recolher as suas opiniões sobre a forma autónoma como a escola e os profissionais, desempenham o seu papel como agentes de desenvolvimento das aprendizagens e, a 26 destes formandos, que não concluíram a formação, procuramos também aferir os motivos que os levaram à desistência do curso que iniciaram.

Este trabalho objectiva contribuir para o desenvolvimento do debate a respeito da articulação que consideramos necessária, entre a escola e todos os agentes com que esta se relacionam, e as implicações desta articulação com os processos de formação e de aprendizagem ao longo da vida, num universo sócio-económico em contínua transformação.

Palavras-Chave: Educação de adultos; curso de E.F.A. escolar, nível secundário; desistências.

III - Abstract

Family and cultural environment in general have a strong impact in scholar achievements, mainly where learning skills are concerned.

Not making a strong bet in enhancing the cultural and educational level of the population in general, will only contribute to the structural decay which we face in comparison with other European countries. This decay weights even more on a population that, being less enlightened, has little appreciation for school.

We face a particularly difficult moment: despite the unprecedented financial effort that has been placed on education and training, the results are far from what our Governments expected, and several studies show that there is a high level of illiteracy in population in general. Also, there are thousands of teachers who have no working hours attributed to them, as well as thousands of unemployed graduates.

It is necessary to establish concrete social compromises, that really engage the various social agents around the idea of improving education and training of the Portuguese, young adults and adults, and start to intervene not only in schools, promoting reforms after reforms and letting training and education lay solely in the hands of teachers and technicians.

In this research, we tried through an exploratory study, based on a qualitative methodology, understand some aspects that, in a direct or indirect way, interact and condition the conclusion or not of the Education and Training of Adults course, secondary level, by the trainees enrolled in José Saramago - Mafra Secondary School.

For that purpose, we carried out a set of interviews to 85 adults with which we tried to gather opinions about the way the school and its professionals play their roles as agents in developing learning skills, and to 26 of those interviewed adult trainees, who didn't finish their training, we tried also to assess the reasons why they abandoned the training they initially started.

This dissertation hopes to contribute to the urgent debate regarding the balance which we consider necessary, between school and all agents that interact with it, and

the implications that this balance has with all learning and training processes throughout life, in a social-economical universe in continuous transformation.

Key Words: Adult Education; Education and training of adults course, secondary level; Drop-out.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Introdução	1
Capítulo 1 – Narrativa autobiográfica.	4
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.	
2.1- <i>A Educação de Adultos.</i>	27
2.2- <i>A Educação de Adultos em Portugal.</i>	39
Capítulo 3 – Problema das desistências no curso de Educação e Formação de Adultos, escolar, nível secundário.	
3.1- <i>Caracterização da Escola Secundária José Saramago – Mafra e do curso EFA.</i>	46
3.2- <i>Definição do problema no ano 2009/2010</i>	55
3.3- <i>Opções metodológicas.</i>	57
Capítulo 4 – Causas de desistências e estratégias de resolução.	
4.1- <i>Caracterização dos Formandos</i>	61
4.2- <i>Opiniões sobre o curso EFA escolar, nível secundário</i>	67
4.3- <i>Respostas dos adultos às razões por que desistiram</i>	70
4.4- <i>Estratégias para combater as desistências do curso EFA escolar, nível secundário</i>	75
Considerações Finais	81
Bibliografia	87
Anexos	

Introdução

A diferença entre os jovens e os adultos assenta, para além de outras distinções, nas problemáticas que ambos enfrentam. O adulto depara-se, diariamente, com um conjunto de tarefas na família, no trabalho ou na sociedade para as quais não existe uma resposta única, obtida através de um processo lógico e racional. As decisões que jovens e adultos têm que tomar, pela sua complexidade, ambiguidade e incerteza, exigem a mobilização de experiências, de reflexões pessoais e de tudo aquilo que é captado pelos sentidos, tendo em conta as suas relações interpessoais e os contextos onde se inserem. A este saber pouco organizado e dominado pela espontaneidade, que os tornam mais aptos para resolver problemas deficientemente estruturados, podemos denominar de sabedoria. A sua importância tem sido cada vez mais posta em relevo pelas pesquisas no domínio da educação e da formação. Trata-se de um discernimento que pressupõe competências como, ter a consciência da existência de problemas de difícil resolução; a de um saber compreensivo, caracterizado pela profundidade e tolerância; o reconhecimento que o saber é incerto, interiorizando que a verdade não é absoluta e a de formular juízos susceptíveis de gerarem consensos em situações de incerteza.

Na vida quotidiana, os adultos encontram-se continuamente em situações que os obrigam a tomar decisões. Aos formadores, o problema que se põe é como ajudá-los a adquirir esse saber pois não existem receitas adequadas a cada um dos problemas. Um formador deverá criar junto dos seus formandos uma atmosfera de sensatez, onde as ambiguidades e as contradições sejam assumidas como desafios e não como obstáculos pois, *“(...) o aprendente já possui um estatuto independente, sendo o papel do professor precisamente torná-lo cada vez mais independente(...)”* (Finger e Asún, 2001: 67).

O indivíduo pós-moderno necessita estar preparado para a mudança, já que o conceito de aprendizagem ao longo da vida torna-se uma importante estratégia, não só de adaptabilidade, como também de produção de conhecimento para poder agarrar novas oportunidades que surgem.

Actualmente, o discurso que define a aprendizagem ao longo da vida tem um carácter persuasivo. Manifesta um sentido de inevitabilidade, de ausência de alternativas, em que, através de argumentos de ordem moral ou de persuasão lógica, afirma que as sociedades que não aderirem e que não desenvolverem políticas e práticas que integrem este conceito, não têm futuro.

Estando eu em contacto directo ou indirecto com a educação de adultos deste 1991, e verificando que, apesar de todas políticas praticadas, continuamos com um grande número de desistências por parte dos formandos, senti necessidade de estudar este problema que também se apresenta significativo na escola onde me encontro a trabalhar.

No âmbito deste Mestrado em Ciências da Educação, com a especialidade em Formação de Adultos, e tendo como principal objectivo a redução do número de desistências registadas no curso de Educação e Formação de Adultos, escolar, nível secundário na escola secundária José Saramago - Mafra, resolvi conceber um projecto destinado a combater o fenómeno da desistência que se tem verificado.

Do ponto de vista metodológico, este estudo é inspirado no livro publicado por Cármen Cavaco (2002). Considero a metodologia seguida a mais adequada para fazer a análise deste estudo, pois permitirá uma maior compreensão da realidade local, assim como a mais propícia ao estudo de estratégias de intervenção para a resolução do problema.

Este estudo é composto por quatro capítulos. No primeiro, começa-se com uma reflexão profissional autobiográfica.

No segundo, segue-se com uma sustentação teórica acerca da educação e formação de adultos na sua generalidade e, posteriormente, em Portugal. Esta sustentação teórica permite-nos entender que as mudanças sociais provenientes do próprio desenvolvimento da sociedade actual, levam-nos a políticas educativas defensoras do reconhecimento das aprendizagens não-formais e informais, numa aprendizagem contínua e ao longo da vida.

No terceiro, surge a caracterização da escola, do meio onde se encontra inserida e do Centro Novas Oportunidades sediado na mesma. Identifica-se e caracteriza-se o problema, o público-alvo, as condições essenciais para a concretização deste estudo, a sua aplicação no âmbito temporal e os resultados esperados.

No quarto, são apresentadas algumas das causas das desistências, começando por caracterizar um possível perfil dos adultos que desistiram do processo de formação, *para o qual* se fez uma análise dos dossiês individuais e seguiu-se a recolha das opiniões dos adultos sobre o curso EFA escolar, nível secundário através de entrevistas individuais.

Na tentativa de encontrar estratégias de resolução do problema em estudo e considerando as respostas dos adultos às razões por que não levaram o seu processo de formação até ao fim, foram descritas algumas estratégias para combater as desistências do curso EFA escolar, nível secundário e sugeridas propostas que visam também trazê-los de volta à conclusão da sua formação.

Ciente das dificuldades inerentes a esta temática, espero conseguir com este mestrado, contribuir para o aperfeiçoamento da sabedoria e da autonomia dos formandos, de modo a suscitar ideias e práticas, no sentido da humanização e do desenvolvimento da educação de adultos.

Capítulo 1- Narrativa Autobiográfica.

“Tornamo-nos mais objectivos depois de reconhecermos a nossa subjectividade.”

Anais Nin

Iniciei a minha carreira como docente quando me encontrava no 3º ano da minha licenciatura. Soube que precisavam de um professor da área de Contabilidade no Externato de Odivelas. Como este externato ficava perto da minha casa e a minha vontade de ser independente financeiramente era muita, resolvi enviar o meu pequeno curriculum e embarcar na aventura de ser professora por uns tempos. Neste primeiro contacto com as actividades lectivas, uma das dificuldades que senti foi na elaboração das planificações anuais e na programação para a execução das aulas. Foi graças à colaboração dos meus colegas de grupo disciplinar e à minha sensibilidade e empenho que fui aprendendo alguma da didáctica e pedagogia inerentes a esta profissão e que só mais tarde vim a consolidar quando fiz a profissionalização em serviço. Lembrei alguns professores que tinha tido no ensino secundário, principalmente aqueles que traziam o saber experimental do quotidiano para o ambiente de sala de aula. Foi com estes que me identifiquei e foram eles que me serviram de referência para começar a partilhar o que sabia e a aprender o que não tinha “ideia”. Procurei afastar-me do tipo de professor autoritário e distante dos alunos, perfil este que considero pouco humano e sem consequências positivas para um processo de ensino – aprendizagem bem sucedido.

“(...) o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar as respostas “certas”, mas sim ajudar a formar “solucionadores de problemas” num quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade.” (Canário, 2008:104).

Assim, lá fui eu com a preparação que a vida me tinha dado, tentar ser professora. Esta foi a minha grande descoberta vocacional. O acolhimento e o apoio por parte de todos os intervenientes educativos fizeram com que este meu primeiro contacto com o mundo do trabalho fosse uma descoberta fantástica na minha vida. Da 1ª aula, lembro-me até hoje. Os nervos eram muitos, a turma inteira a olhar para mim e à espera do que eu ia dizer e como os ia orientar, provocou-me um sentimento de grande responsabilidade e a necessidade em não os desapontar.

Comecei por leccionar dois grupos disciplinares do 11º ano, o 6º e o 7º grupos. Desde início que me habituei a ter vários níveis para leccionar, nesse 1º ano dei Relações Públicas, Economia, Contabilidade e Cálculo Financeiro.

Decorria a implantação de uma ampla reforma do ensino básico e secundário, em sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. O contexto político, nomeadamente devido à entrada de Portugal na então CEE, era particularmente propício à introdução de grandes mudanças no sistema educativo, o que surge reflectido no diploma que determinou a reforma curricular (Decreto - Lei nº 286/89, de 26/8). No ensino secundário foram formulados um conjunto de objectivos, que posso resumir:

- a) combate ao insucesso escolar;
- b) criação de cursos tecnológicos nas escolas regulares;
- c) criação de uma área de inovação curricular - a Área - Escola.

A adesão de Portugal à C.E.E. veio trazer modificações e novidades aos conteúdos programáticos abordados em algumas das disciplinas que estava a leccionar. Na minha formação académica também houve alterações curriculares. Para além das muitas modificações em muitas áreas do direito fiscal (principalmente) e consequentemente, na contabilidade. Também a introdução, no ensino secundário, dos cursos tecnológicos que surgiu após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, veio obrigar-me a reformular, não só as planificações anuais como também a prática lectiva em sala de aula pois, passei a aplicar ao sistema escolar, um saber mais experimental. Os programas curriculares passaram a dar ênfase à prática de simulações que reflectissem o quotidiano das empresas, quer ao nível da contabilidade, quer da fiscalidade. Estas simulações eram criadas pelo professor utilizando software informático específico em que os alunos teriam de apresentar soluções em resposta aos problemas criados. Para ultrapassar este desafio, realizei acções de formação que actualizaram os meus conhecimentos, permitindo usufruir de competências que só a heteroformação pode proporcionar. O carácter mais prático pretendido com a introdução dos cursos tecnológicos, pretendia tornar a actividade do docente, bastante mais próxima da realidade do mundo laboral pois, em princípio, passaria a preparar melhor os alunos para a inserção e sucesso no mercado de trabalho.

“A expressão “sociedade aprendente”, inicialmente cunhada pela UNESCO num contexto diferente e com um objectivo diferente (Faire e tal., 1972), veio, mais

recentemente, a ser usada pela União Europeia (EU) neste novo contexto de “sobrevivência societal” (...). (Finger e Asún, 2001:101).

No ano seguinte continuei no Externato. Fui leccionar os 7º e 9º anos de escolaridade do ensino unificado do 1º grupo disciplinar, as disciplinas de Matemática e Introdução à Contabilidade, respectivamente e, o 11º ano do ensino secundário do 6º grupo disciplinar, a disciplina de Contabilidade. As dificuldades que senti no 1º ano de ensino, começaram-se a diluir. Surge a oportunidade de substituir uma professora que se ausentou por licença de maternidade na Escola Preparatória dos Pombais – Odivelas. Acabei por entrar em regime de acumulação com o Externato e durante 4 meses tive a experiência de leccionar Matemática e Ciências da Natureza ao 2º ano do, então, Ciclo Preparatório e de ser Directora de Turma destes alunos. Foi um ano muito difícil mas lá cheguei ao 5º ano do meu curso. Mais um ano e seria licenciada, agora com a dúvida de qual caminho seguir: se integrar-me numa empresa experimentando aplicar o saber académico para que ao longo de cinco anos havia sido preparada, ou se concorrer para fazer estágio profissional na docência para seguir a carreira que estava a descobrir, ser professora.

Durante o último ano da minha licenciatura, leccionei, na Escola Secundária Pedro Alexandrino na Póvoa de Santo Adrião, a disciplina de Introdução à Contabilidade ao 9º ano do ensino unificado e a uma turma do 11º ano, as disciplinas de Contabilidade e Calculo Financeiro, turma esta relativamente à qual desempenhei o cargo de Directora de Turma. No exercício deste cargo aprendi a gerir problemas que sempre se colocam sempre que se estabelecem relações com os vários agentes da escola (professores, alunos, funcionários e encarregados de educação). Esta escola foi determinante na decisão da minha escolha profissional. A sua organização, os projectos implantados (por exemplo, um projecto de combate à toxicodependência que dinamizava quase toda a escola) e as coesas relações humanas, fizeram com que, concorresse ao Concurso Nacional de Professores e ficasse colocada na Escola Secundária de Vieira de Leiria (1991/1992).

Neste ano lectivo, surgiu uma nova experiência para mim. Para além de leccionar a disciplina de Introdução à Contabilidade ao 9º ano e Contabilidade ao 11º ano, tive uma turma do então Ensino Recorrente em regime nocturno. Leccionei Contabilidade ao 2º ano do Curso Complementar de Administração. Eis um novo “target”: adultos, uma realidade com a qual ainda não me tinha confrontado e que me vieram despertar para novas situações, para as quais fui encontrando soluções. Ensinar adultos, seres complexos e com diferentes dimensões, foi um desafio. Eram indivíduos que traziam consigo alguma experiência profissional na área da

contabilidade, em que muita da sua prática profissional não se coadunava com o programa previsto para o Ensino Recorrente. Para obterem o 12º ano e eventualmente, progredirem nas suas carreiras profissionais, estes alunos tiveram certamente que atribuir mais ênfase à compreensão das ideias e à reflexão do que à simples aplicação das práticas lectivas.

O grupo de adultos que constituía a turma era composto por Militares da Força Aérea Portuguesa (Sargentos Cabos a trabalhar na secção administrativa de Base Aérea de Monte Real) e por alguns adultos que desempenhavam cargos administrativos em pequenas e médias empresas locais. Os conteúdos programáticos escolares previam ensinamentos sobre escrita contabilística para empresas do “grupo A”, aplicáveis a grandes empresas. Foi notória a diferença entre a experiência profissional destes adultos e o programa previsto para esta disciplina. Aprendi a ouvir as suas práticas e tentei, sempre que possível, aprofundar as unidades do programa que mais interessavam às práticas profissionais destes adultos. Aprendi o modo como cada um organizava o seu trabalho profissional e entendi que o melhor seria partir das experiências de cada um deles e, depois estabelecer o paralelismo com as unidades do programa do curso complementar, na esperança de poder enriquecer o processo de aprendizagem destes adultos e contribuir para a certificação do percurso formativo de cada um deles.

“ Segundo Kolb o aprendente sujeita-se a um contacto directo com um ou vários acontecimentos e nessa situação intervém, faz algo, pratica: de seguida analisa os elementos da situação que vivenciou, compara-os com os dados das experiências anteriores, o que dá lugar à descoberta de conceitos e princípios gerais, que permitem a conceptualização e o uso dessa experiência nas vivências futuras, permitindo o início do processo de aprendizagem, (...).” (Cavaco, 2002:36).

A experiência com o ensino nocturno mostrou-me alunos com características muito específicas, com muita responsabilidade e empenho no intuito de aproveitar as aulas na sua plenitude. Qualquer professor, quando vive uma situação destas sente-se grato e motivado para continuar a fazer mais e melhor pelo ensino em Portugal.

Apesar do sistema privilegiar a forma escolarizada de ensinar, aprendi o quanto as características pessoais e profissionais dos adultos, eram essenciais para poder leccionar este curso, tornando-o motivante de modo a poder contribuir como uma mais-valia para estes adultos em futuros desempenhos.

“ (...) conhecer as características pessoais dos adultos para que, a partir do conhecimento das suas especificidades, fosse possível encontrar as estratégias de acção educativa mais conformes a essas características dos seus adultos. (Lesne e Minvielle, 1990, in Canário, 2008:131).

Permaneci mais 4 anos nesta escola onde realizei a Profissionalização em Serviço, através de Escola Superior de Educação de Leiria. Completei os dois anos de profissionalização com aprovação. Aprendi a fazer planificações, a constatar o enquadramento teórico com algumas das metodologias que aplicava em sala de aula (muitas das vezes, por intuição) e aprendi diferentes procedimentos que se podem aplicar na tentativa de melhorar o sucesso escolar, atendendo a uma participação mais activa por parte dos alunos. A organização dos cursos da Profissionalização em Serviço, não foi, na minha opinião, das mais bem sucedidas. Sendo eu a única professora da escola, naquele ano lectivo, a fazer a profissionalização dado que no meu grupo não havia professores profissionalizados, senti que precisava de ter tido um apoio mais directo e presente do que aquele que me foi proporcionado, com as poucas aulas assistidas e as 2 ou 3 reuniões que serviam mais para resolver situações de natureza burocrática do que para discutirmos pedagogias e práticas lectivas.

No ano seguinte à conclusão da minha Profissionalização, fui Delegada de Grupo e Orientadora de Estágio de dois colegas que se encontravam a fazer o 2º ano da Profissionalização em Serviço. Foi mais uma nova experiência, bastante trabalhosa e penosa, pois a avaliação de pares não é uma tarefa fácil e nem sempre conseguimos ser isentos perante o conhecimento que temos de uns colegas em oposição ao pouco que conhecemos de outros. Avaliar alunos é diferente de avaliar os nossos pares. O desempenho desta função foi importante e enriquecedor por observar colegas com diferentes estilos e personalidades a interagirem com os alunos de modo diferente daquele que eu adoptaria. Uma das maiores preocupações que tive foi apoiar os meus colegas e esclarecer com eles o grande objectivo da profissionalização que, em minha opinião, seria detectar e colmatar lacunas no relacionamento com os alunos em sala de aula e encontrar, através do diálogo, formas de as ultrapassar. Preocupei-me com planificações, materiais didácticos e com adequar actividades extra-escolares com vista ao contacto com o mundo do trabalho através das visitas de estudo enquadradas no “modus vivendis” daquela população escolar onde grande parte dos alunos não pretendia dar continuidade aos seus estudos.

O papel de Delegada de Grupo foi um grande desafio. A tomada de decisões em Conselho Pedagógico acerca da vida na escola, despertou em mim um maior interesse pelos órgãos colegiais do sistema educativo e o modo como funcionam.

Tentei desempenhar este cargo com sensatez e ponderação, em processo de autoformação, e heteroformação. Aprendi com os membros do Conselho Directivo e restantes Delegados, tentando privilegiar o pensamento introspectivo e reflexivo para poder proferir uma atitude mais acertiva.

Quer a Profissionalização em Serviço, quer o papel de Delegada de Grupo e Orientadora de Estágio foram determinantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Não tanto pelos resultados por mim, ingenuamente, esperados em cada um destes desafios (respectivamente, aprender a “dar aulas” e participar em decisões “rápidas e eficazes”), mas mais pela nítida noção de que, para me aproximar de uma opinião próxima da mais justa e saber distinguir entre o verdadeiro e o falso, não basta ter um “bom espírito”, é necessário aplica-lo bem.

“A autoformação corresponde então a uma visão alargada que enfatiza a sua dimensão existencial, correspondendo a uma abordagem que Gaston Pineau (citado por Galvani, 1991, p.24) qualificou de “bioepistemologia”: bio porque “encara a formação como o processo vital que define a “forma” de todo o ser vivo”, epistemologia porque a acção auto formadora é sempre reflexiva.” (Canário, 2008:116-117).

Lembro-me de um episódio em que uma professora contratada pela escola convidava os seus alunos para jantar em sua casa e das queixas apresentadas pelos Encarregados de Educação por esta ocorrência. O quanto a vida de um professor vai muito para lá da sua vida profissional (principalmente em meios mais pequenos), ele é visto como uma referência, como alguém de quem se esperam comportamentos normalizados e não desviantes daquilo que a sociedade entende como o “exemplar”.

Em todos estes anos, leccionei várias disciplinas para além das que referi, Tecnologias de Administração (do curso Tecnológico de Administração) e Técnicas de Organização Empresarial (do curso geral – 3º agrupamento – Formação técnica).

Candidatei-me ao Concurso Nacional de Professores com o objectivo de ficar colocada mais perto de Lisboa visto que, estar em Vieira de Leiria implicava algum afastamento do meu ambiente familiar. Fui então colocada em Mafra, na Escola Secundária José Saramago.

Por questões familiares decidi pedir destacamento para uma escola de Lisboa e consegui ficar novamente na Escola Secundária Pedro Alexandrino, da qual tinha tido tão boa impressão quando lá tinha leccionado em 1990/1991. Grande parte dos colegas já os conhecia, o Conselho Directivo era outro mas, mantinha-se o cariz humano que me tinha encantado há 5 anos atrás. Neste ano lectivo (1996/1997) leccionei a disciplina de Técnicas de Organização Empresarial (do curso geral – 3º

agrupamento – Formação técnica) aos 10º e 11º anos do ensino secundário e fez parte do Secretariado de Exames Nacionais. Uma nova aprendizagem acontece com o desempenho desta função. A elaboração das vigilâncias, a mecânica de entregas e recolhas das provas com a Entidade Policial local, a gestão de salas de exames, a elaboração do sigilo nas provas, tantas tarefas para serem aprendidas e de tanta responsabilidade. Gostei bastante de ter feito parte da equipa nomeada e tudo isto consciencializou-me de perto para realidades que, até então conhecia apenas no papel de aluna.

A tensão que sofrem os alunos que se sujeitam a estes exames nacionais e que, muitas vezes, não conseguem superá-la, acabando por não ingressarem na sua primeira escolha na candidatura à faculdade, pois muitos deles baixam as suas classificações com estes exames.

Desde 1997 que de forma gradual o governo tinha vindo a introduzir um vasto conjunto de medidas que configuravam uma nova reforma feita essencialmente através de expedientes administrativos. Neste sentido foram tomadas medidas que alteraram profundamente o quadro legal em áreas como:

- a) A “autonomia” das escolas;
- b) O regime disciplinar nas escolas, que vem enredar o professor em morosos procedimentos burocráticos;
- c) Os currículos alternativos;

No que se refere à educação de adultos, o ano lectivo 1996/1997 foi o “Ano Europeu da Educação e da Formação a Longo da Vida” cujas comemorações decorreram em Portugal. Proliferaram iniciativas no sentido de revalorizar a educação e formação de cada pessoa, lembrando que a educação não se restringe ao aprendizado na escola ou noutra qualquer instituição mas, ao longo de toda a vida, ela é permanente.

“As comemorações do “ano europeu da educação e da formação a longo da vida” que decorrem, em Portugal, ao longo de 1996 e do primeiro semestre de 1997 proporcionam a multiplicação de uma série de iniciativas centradas, por um lado, numa forte revalorização da importância estratégica do investimento da educação, e, por outro lado, na ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, antes constituir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência.” (Canário, 2008:87).

Esta ideia de educação permanente despertou em mim grande curiosidade pois, desde pequena, tinha vivenciado os meus pais darem continuidade aos seus estudos e já depois de adultos. Entendia agora a importância que esta continuidade tinha tido na nossa formação enquanto família unida e na progressão dos percursos profissionais deles. Há mais de duas décadas que a minha mãe trabalha com adultos deficientes e tem sido com as actividades de formação profissional contínuas, disponibilizadas pelos Departamentos de Educação Permanente (criados em Portugal no início dos anos 70) que ela tem vindo a complementar e actualizar a sua formação nesta área tão específica e com a qual sempre tenho mantido contacto.

No ano lectivo 1997/1998, voltei a pedir destacamento e fiquei na escola secundária Dr. António Carvalho Figueiredo – Loures. Pela primeira vez, dei aulas a um aluno abrangido pelo Decreto-Lei 319 / 91. Leccionei a disciplina de Tecnologias de Administração (do curso Tecnológico de Administração) do 10º ano a este aluno. Aprendi a reformular objectivos e a adequar as aulas a este aluno, que apresentava debilidade mental simples devidamente diagnosticada. Comecei a pensar seriamente acerca da forma como se processa a integração dos mesmos nas escolas públicas regulares e o quanto é necessário uma forte aposta no desenvolvimento da integração inclusiva para este segmento tão específico da população.

Em 1998/1999 e novamente por destacamento, leccionei na Escola Secundária da Ramada um curso que não tinha conhecido até então, o curso Tecnológico de Serviços Comerciais, a disciplina de Tecnologias de Administração. Aborda temáticas mais direccionadas para a gestão de recursos humanos, o que me agradou especialmente. Exerci o cargo de Directora de Turma de um grupo de alunos do 12º ano, com os quais estabeleci estreitos laços relacionais. Tomei conhecimento do passado escolar de cada aluno; esforcei-me por conhece-los individualmente, principalmente no que respeita ao modo como se organizavam na turma; inteirei-me das suas necessidades, interesses e hábitos de trabalho, para tentar um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e contribuir para o desenvolvimento de um espírito cívico, de responsabilidade e de inter-ajuda. Claro que todo o trabalho de cariz burocrático inerente à função de Director de Turma, introduzido pelo vasto conjunto de medidas criadas pelo quadro legal de então, veio limitar, em grande parte, a prática dinamizadora de estratégias de mediação com os alunos, com o corpo docente, com os órgãos de gestão da escola e ainda com os encarregados de educação. Aprendi essencialmente a desenvolver mais profundamente competências comunicacionais e percepçionais.

“(...) somos pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajecto, relativamente às suas próprias dificuldades, quando em contexto educativo. Esta formação, (...), depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente, (...) da sua história familiar e pessoal.” (Josso, 2008:117).

A função de Directora de uma turma exige, de facto, estar “alerta” para evitar uma certa “paralisação” comunicacional que se verifica nas relações inter-pessoais, ainda que se fale cada vez mais de educação, de formação e da importância que o Director de Turma tem, no saber gerir, desbloquear e solucionar conflitos.

Decorria o ano lectivo de 1999/2000 quando leccionei na escola onde, no concurso público nacional de professores de 1996, fiquei a pertencer ao quadro de nomeação definitiva: Escola Secundária José Saramago – Mafra, onde me encontro até hoje.

É uma escola que serve uma pequena comunidade, onde ainda se notam vestígios de uma antiga ruralidade, com tudo o que isso tem de vantajoso ou não. Os alunos apresentam algumas dificuldades em termos socioculturais, manifestando alguns deles, problemas financeiros. No entanto são muito interessados, participativos e motivados.

Durante o ano de 2000, foram sendo anunciadas uma série de medidas, que pretendiam ser apenas uma “revisão curricular”, que desde 1997 estaria a ser preparada, abrangendo em particular o ensino secundário. Esta “revisão curricular” implicava as seguintes medidas:

- a) Reorganização dos tempos lectivos (duração das aulas, carga horária semanal, duração dos períodos, etc.);
- b) Reorganização dos cursos gerais e cursos tecnológicos e respectivos currículos;
- c) Reorganização dos programas das diferentes disciplinas.

Esta “revisão curricular” acabou por não ser aplicada (pretendia-se que fosse aplicada em 2001/2002) por falhas na mobilização da comunidade escolar e pelos estudos acerca da mesma ainda não se encontrarem completos. O Governo caiu e a reforma foi suspensa.

Neste ano lectivo leccionei o 10º ano, nas disciplinas de Técnicas de Organização Empresarial do 3º agrupamento e Tecnologias de Administração do Curso Tecnológico de Administração. Foi um ano de adaptação ao funcionamento da escola e ao ambiente social que esta Vila apresenta e sem novidades no que diz respeito aos programas curriculares que até então tinha vindo a leccionar.

No ano lectivo seguinte (2000/2001), o horário que me foi atribuído incluía a disciplina de Técnicas de Organização Empresarial do 3º agrupamento do 10º ano e do 11º ano e ao 12º ano a disciplina de Tecnologias (Curso Tecnológico de Administração).

Obtive nesta altura, o Certificado de Aptidão Profissional de Formador passado pelo IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional). A experiência de leccionar o Ensino Recorrente tinha-me aguçado o interesse em trabalhar com adultos e esta certificação seria uma mais-valia para o meu desempenho.

Em 2001/2002, o horário distribuído incluiu a disciplina de Tecnologias de Administração (Curso Tecnológico de Administração) do 11º ano e a disciplina de Técnicas de Organização Empresarial do 11º ano. Para além de desempenhar a função de secretária de Directora de Turma, fui eleita Coordenadora de Departamento. Este último cargo foi-me especialmente agradável em virtude de apresentar características decisivas para a vida da escola. Para mim representou um grande desafio pois obrigou-me a continuar a desenvolver, agora intensamente, a minha capacidade introspectiva, o meu agir com maior prudência e receptividade perante esta realidade, a escola secundária José Saramago - Mafra. Adquiri uma visão macroscópica do que é esta Escola, do modo como funciona em termos humanos e de como se conseguem gerir bens materiais tão escassos. Com a experiência que tinha adquirido ao desempenhar o cargo de Delegada de Grupo em 1995/1996, fui adequando o que aprendera ao desempenho e à resolução de problemas prioritários desta escola, especificamente naquilo que necessita ser combatido e no que deve ser exaltado, em matéria relacionada com a gestão pedagógica da população escolar.

Em 1986, altura em que nasceu a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), o Estado tinha concedido grande abertura às Associações de Desenvolvimento Local no processo de formação e na não obrigatoriedade, por parte das escolas públicas, em promovê-los e administrá-los. Esta Agência pública trazia uma nova concepção e preconizava novas soluções para o campo da educação e formação de adultos, referindo-se já não como Educação de Adultos, mas “Educação e Formação de Adultos”. Pretendia ter um carácter abrangente para uma “nova” educação de pessoas adultas, apostando no desenvolvimento pessoal, na construção para a cidadania, na promoção de conhecimentos e na preparação dos adultos para o trabalho. Dava ênfase à concretização de programas que elevassem a autonomia, a iniciativa, a análise e a capacidade de decisão dos adultos, procurando garantir condições de financiamento que, permitissem o avanço de acções, como as do

Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (RVCC).

Simultaneamente, aparece um novo projecto de reforma do ensino secundário, que vem a ser concretizado no ano lectivo 2003/2004 e seguinte. É publicado o Decreto-Lei nº 156/2002, de 20 de Junho. Surge o início de um novo ciclo reformista (2002 – 2004) com medidas a adoptar que pretendem consagrar, até 2010, uma nova estrutura no sistema de ensino, dividida em 3 ciclos fundamentais e a promessa que, até 2010, será imposto 12 anos de escolaridade obrigatória. E assim aconteceu.

Neste contexto, o então Conselho Executivo propôs-me “leccionar” a disciplina de Contabilidade aos cursos de educação extra-escolar para adultos, no regime nocturno, os OLEFA (Organização Local de Educação e Formação de Adultos). Era um ensino concelhio que até 2003 se chamou Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra-escolar e que, a partir de Novembro de 2003, passou a ter a designação de OLEFA. Tinha como objectivo permitir a cada indivíduo, aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, visando a globalidade e a continuidade da acção educativa, numa perspectiva de educação permanente.

A educação extra-escolar englobava actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realizava-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Tratou-se de uma modalidade de aprendizagem em que o primeiro desafio que senti, começava logo na programação adequada ao grupo de Formandos que se me apresentava. Depois de diagnosticadas as necessidades de cada um dos adultos, o Formador elaborava um programa que tivesse em consideração os temas de maior interesse para a maioria dos Formandos e que integrasse conteúdos e metodologias que permitisse o desenvolvimento das suas aprendizagens. O grupo era constituído por adultos pertencentes a este concelho que precocemente abandonaram o sistema regular de ensino em busca de trabalho. Procuravam oportunidades educativas, pois as suas qualificações e experiência profissional tinham-se tornado inadequadas e desajustadas perante o actual desenvolvimento local, quer no que respeita a necessidades de foro administrativo, quer as de âmbito tecnológico.

Era o grupo (formadora/formandos) que acabava por definir a programação e nas aulas, a metodologia tornava-se bastante participativa e interactiva pois, cada um dos formandos tinha, tendencialmente, a necessidade de relatar alguns dos procedimentos adoptados pela instituição onde trabalhava e que tinham aprendido por

sua auto-criação. Foi um privilégio e uma experiência muito gratificante ter tido a oportunidade de vivenciar este modo de ensinar/aprender, em que o meu papel era mais o de fio condutor das temáticas abordadas e em que eu também aprendia algumas das práticas empresariais as quais, muitas vezes, roçam o imprevisto. Tratava-se de uma forma de aprendizagem enriquecida por experiências e vivências adquiridas e de uma forma de ensinar em que o professor é também um aprendiz.

No ano lectivo de 2005 / 2006, fui convidada para assumir o cargo de Assessora do Conselho Executivo que acabava de ser eleito. Foi um cargo que exerci durante 4 anos consecutivos e ao qual me dediquei com todo o meu afinho até porque, a situação do ensino em Portugal encontrava-se numa fase de viragem. Trabalhar para o estreitamento das relações entre “aprendizes”, inseridos num ambiente que pretende dar conhecimentos que valorizem o ser humano na sua plenitude, foi a mais rica experiência que tive até hoje, no âmbito profissional.

Logo no segundo dia de trabalho no desempenho desta função, foi iniciada uma greve de professores contestando já, algumas medidas que o Ministério estava a tomar, como por exemplo as “aulas de substituição”, a nova carga horária semanal, as funções a desempenhar nas horas não – lectivas, o novo modelo de gestão das escolas, etc. Como Assessora do Conselho Executivo vi-me perante situações que me obrigaram a apelar à capacidade de raciocinar com acerto, de julgar com ponderação e sensatez, aprendizagens que só a experiência e a vida nos ensina. Percebi a complexa rede social que interage com uma Escola, com intervenientes muito diferentes, mesmo dentro de cada grupo que dela fazem parte (professores, alunos, funcionários e encarregados de educação). Entendi claramente a profunda ligação que a escola tem com a comunidade onde está inserida e como ambas (Escola e Comunidade) são interdependentes.

As medidas governamentais para combater o insucesso escolar e vencer o atraso do país em relação à média dos restantes países europeus, o principal problema do sistema de ensino em Portugal e que permanece sem solução desde o início da minha carreira, centram-se em chamar de novo ao sistema de ensino, os adultos que abandonaram as escolas com baixas qualificações, agora através do Programa Novas Oportunidades.

Desde os anos de 1975/1976 que se vinham a desenvolver um conjunto de iniciativas nos domínios da educação e formação de adultos, absorvidos posteriormente (1986) pela ANEFA (extinta pelo Decreto-Lei de nº 208, de 17 de Outubro de 2002).

A partir de 2000 o Governo avançou significativamente na reflexão e posterior constituição de ofertas formativas que vieram a ser concretizadas através da rede

integrada no Programa Novas Oportunidades (2005) e, desde logo começou por estabelecer metas para 2008 - 2010 na educação e formação de adultos. O alargamento de Centros previsto para 2008, terá lugar em diversas instituições como em escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública; nos centros de formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em grandes empresas.

“ A formação contínua cada vez mais alimenta as empresas – uma tendência ilustrada, por exemplo, pelo facto de a maior parte do dinheiro da EU para formação ser canalizada para empresas e sindicatos, assim transformando a formação contínua num negócio lucrativo.” (Finger e Asún, 2001:116).

O Governo pretendia até 2008 que se implementasse o novo Referencial de Competências-Chave, agora para o ensino secundário (12º ano).

Estávamos no ano lectivo 2006/2007, com um novo Governo a tomar posse, iniciaram-se correcções no sistema de ensino em Portugal. Uma das medidas que aparentemente agradou a todos os intervenientes educativos, foi o facto da colocação dos professores passar a ser por 3 ou 4 anos o que iria melhorar a estabilidade do corpo docente nas escolas o que poderia trazer benefícios para todos.

Neste ano lectivo e como Assessora do Conselho Executivo, desempenhei a função, entre muitas outras, de representar o mesmo nas reuniões dos Directores de Curso dos Cursos Profissionais. Nestas reuniões, eram acertadas medidas para a avaliação dos alunos, formas de registo das mesmas, todos os procedimentos que julgávamos necessários à implementação destes cursos com sucesso. Senti a dificuldade de encontrar pontos comuns dentro da variedade de cursos que se criaram, sendo cada um tão diferente dos restantes e com exigências tão específicas. Com esta função tão absorvente, não me foi possível leccionar cursos de Educação e Formação de Adultos, que se iniciavam então na minha escola.

Embora soubesse que não iria exercer, no próximo ano lectivo, a função de formadora nos cursos EFA, o meu cargo de assessoria implicava também a função de acompanhar a transferência dos formandos que vinham da Escola Prática de Infantaria de Mafra, onde tinham iniciado a sua formação.

Acompanhei de perto a implantação do Programa Novas Oportunidades na escola e como considero a minha prática profissional muito próxima do modelo Dialógico Social, alimentei a esperança que talvez fosse agora a oportunidade de o colocar em prática em toda a sua plenitude.

Por várias vezes os meus alunos de ensino secundário se referiam a mim como “a professora que não é como grande parte dos outros professores”. Atribui a razão deste comentário ao facto da minha formação académica não ser vocacionada para o ensino e por isso estes jovens tecerem alguns juízos identificadores de alguma diferença. De facto, no meu desempenho como profissional privilegiei o diálogo, tentando incentivar os alunos a expressarem livremente o seu ponto de vista sem que se sentissem obrigados a adoptar ideias com que não concordassem e esforcei-me para que desenvolvessem a capacidade de aprender continuamente e de maneiras diversas. Tentei sempre criar o paralelismo entre as diversas matérias indicadas nos referencias /programas apresentados e os acontecimentos internacionais, nacionais e individuais (locais) que, por vezes, não dominamos e para os quais se torna necessário o incentivo à investigação. Sempre que possível, esta investigação foi feita no intuito de aprender o que mais se enquadrava no conjunto de interesses dos alunos / formandos, normalmente esclarecedora de temas que estavam a ser abordados no momento.

O modelo Dialógico Sócial de aprendizagem vem *“facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade. É um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social. O referente da aprendizagem não se reduz às competências académicas da leitura e da escrita que, neste modelo, permitem estabelecer um diálogo com os autores dos textos escritos, mas também destaca a importância das mais variadas competências sociais, que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir frente a diversas situações que a vida real nos apresenta. Neste caso, o perfil dominante do educador de adultos é o de animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas. O propósito da aprendizagem é directamente social e indirectamente académico. A aprendizagem de adultos é um continuum que começa nas relações sociais, e não nas relações académicas, e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas. O trabalho de educador consiste em reconhecer, dinamizar e potenciar esse continuum. “ (Fernández, 2006:17-18).*

Indistintamente do estatuto social e do nível académico, e contando com a sabedoria de vida de cada um, a minha postura em ambientes de aprendizagem (por exemplo em “salas de “aulas), é marcada por valorizar competências que visam uma intervenção reflexiva e crítica da sociedade, no intuito de defender propósitos sociais. Tento contribuir para o desenvolvimento de competências nos alunos / formandos que lhes permitam enfrentar e resolver situações da sua vida real. Agora considero que, o

comentário feito pelos meus alunos do ensino secundário se deve mais à aplicação do modelo Dialógico Social no meu dia-a-dia profissional e com o qual me identifico, do que à minha formação académica de base (esta foi mais uma aprendizagem que tenho descoberto ao longo desta Mestrado).

“(....) O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido. Avança-se assim em direcção a processos de aprendizagem mais interactivos entre potencialidades e necessidades, entre procura e ofertas, entre aprendizes e formadores, entre espaços e tempos específicos de aprendizagem com lugares e tempos de vida comuns.” (Fernández, 2006: 40).

Lembro que em 1975/1976 a política educativa reconhecia a importância das associações socioculturais e que tinha feito parcerias com as mesmas, disponibilizando apoios de ordem técnica, material e pedagógica.

“(....) a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente. (...) a DGEP rejeitava “uma política de intervenção agressiva” e concebia protagonismo ao associativismo socioeducativo, através de instrumentos jurídicos, de recursos e de meios pedagógicos adequados (Melo, 2008:38-39).

Nesta mesma altura e no que se refere à educação de adultos, sobressaiu a lógica de intervenções típicas de educação popular assentes num activismo socioeducativo e na auto-organização local, em que a autonomia e a criatividade contribuíram para actividades de educação e de alfabetização. Os movimentos de educação popular afastavam-se da lógica do poder, das políticas centralizadoras, até porque nunca pretenderam qualquer protagonismo.

“(....) as referidas iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular representaram construções descentralizadoras, rejeitando o protagonismo dos poderes centrais e dos aparelhos burocráticos estatais, bem como as lógicas mais típicas das campanhas e alfabetização.” (Lima, 1986, 2008:38).

Não seria exactamente esta a conduta a seguir, já que a toda a conjuntura actual é outra mas, os princípios gerais poder-se-iam aplicar com sucesso pois, o

analfabetismo e as taxas de abandono do sistema educativo são ainda muito elevadas.

A OCDE, tinha realizado um estudo, já em 1982-1983, sobre a política educativa portuguesa em que considerou a formação profissional e técnica negligenciada pelas políticas nacionais.

“Recorde-se que em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas (...)” (Lima, 2008:31).

Depois, em 2002, a OCDE apresenta um exame temático relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal e refere-se à “debilidade da formação de base da maioria de população”. Continuamos com os problemas de termos adultos analfabetos, dos que não o são, muitos sofrem de analfabetismo literal e a termos consequências económicas e sociais pelo facto da população portuguesa permanecer com conhecimentos profissionais obsoletos.

“ (...) as políticas educativas, quase esquizofrenicamente, entre o objectivo de acorrer prioritariamente às necessidades de formação profissional contínua e aos problemas de “obsolescência” dos conhecimentos profissionais, (...) e entre admitir que o problema maior reside na falta de promoção de uma educação básica para os adultos, (...) pouco escolarizados (...)” (Lima, 2008:34).

O ano lectivo (2007/2008) será recordado no futuro como, aquele que maiores mudanças provocou no sistema de ensino em Portugal, por muitas razões, nem sempre as melhores. A contestação e o descontentamento dos professores generalizaram-se. A 8 de Março de 2008, mais de 100.000 professores saíram à rua para manifestarem o seu profundo descontentamento por muitas falhas que estavam a ser cometidas desde 2005 nas tentativas de correcção ao sistema de ensino em Portugal.

A escola pública portuguesa adoptou uma visão claramente fabril do processo de ensino – aprendizagem com as correcções feitas pela Ministra da Educação, quando em Fevereiro de 2008 ficou aprovada a peça fundamental das mudanças no sistema de ensino: o novo modelo de gestão das escolas.

Como docente, e mais ainda, como Assessora do Conselho Executivo, senti o que é uma gestão por objectivos (e não por metas gerais) aplicada ao ensino numa escola pública, já por si burocratizada. Os professores passaram a viver

sobrecarregados de trabalhos, sem qualquer reflexo positivo na sua principal função nas escolas. A sobrecarga burocrática fez com que os docentes tivessem que permanecer muito mais horas na escola, limitando, desta forma, o tempo que possuem para a preparação das aulas. A desmotivação imperava, pois muitas das ocupações não lectivas são um puro desperdício de tempo, contribuindo para a diminuição do empenho dos docentes em actividades voluntárias, como os vários projectos escolares que sempre decorreram e com muita adesão por parte dos alunos. Para além disto, outras circunstâncias tornaram mais negro o panorama: para além da sobrecarga burocrática, a divisão da carreira em professores titulares e não titulares, o novo modelo de avaliação dos professores, etc., tudo associado ao congelamento de progressões e adiamento da idade da reforma. Como Assessora do Conselho Executivo fui ouvindo um rol de queixas ao longo deste ano lectivo. Foi junto dos órgãos de gestão das escolas que os professores desabafavam a sua revolta, o sentimento de frustração e impotência perante um modelo que, até hoje, não se encontra totalmente definido.

Neste novo modelo, o sistema de avaliação assenta no pressuposto de que a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar dos alunos deve ser atribuído aos professores e ao seu desempenho profissional. Esqueceram-se que a comunidade, a família, os pares, são também pilares onde assenta a educação de todos.

As metas previstas pelo Governo para 2008 implantadas pelo Programa Novas Oportunidades, cumpriram-se: os Centros de RVCC foram implantados e acreditados pelo Sistema Nacional de Creditação constituindo-se assim, uma oportunidade que permite aos adultos que o pretendam, melhorar os seus níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

O mandato de três anos para o qual foi eleito o Conselho Executivo deveria ter terminado no ano lectivo anterior. Dada a imensa confusão que se instalara nas escolas portuguesas e na minha, que também não foge à regra, o Ministério da Educação ordenou que se mantivessem em funções (ano lectivo 2008/2009), por mais um ano, os actuais Conselhos Executivos. Com a continuação do cargo de Assessora vi-me na contingência de adiar a minha vontade em dedicar-me ao ensino para adultos.

Fazendo parte da equipa do Conselho Executivo, estava numa posição ingrata. Por um lado, era vista como alguém que na escola representa os outros, os mal-amados (o Ministério), e considerando-me uma pessoa leal aos meus compromissos e às minhas funções, não poderia criticar em voz alta as medidas que estava a pedir que os meus colegas cumprissem. Por outro lado, compreendia e partilhava igualmente

algumas das suas visões e frustrações. Acabei por ser “forçada” a tornar-me uma “gestora de conflitos” o que em muito contribuiu para o meu amadurecimento enquanto pessoa. Creio que o incremento desta capacidade ser-me-á muito útil no ensino, sobretudo na prática andragógica, uma vez que todos os conflitos devem ser geridos e negociados muito mais através do acto de pensar clara e calmamente com equidade e não tanto através dum regulamento interno de uma Escola, generalista e contendo instruções que, por vezes, são apenas correctoras e repressoras.

Este era o primeiro ano em que a novíssima avaliação de professores ia ser aplicada. A confusão de informações e de contra-informações foi muita. Ninguém sabia bem o que iria acontecer. Foi o ano da entrega da “Folha de Objectivos” e, talvez, o mais turbulento de sempre nas escolas públicas portuguesas, após o 25 de Abril de 1974.

Lecciono agora (2009/2010) o 11º ano da disciplina de Contabilidade e Fiscalidade (curso profissional de técnico de gestão) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário, a área de Competências - Chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência. Chegou finalmente o tempo de me poder dedicar ao ensino para adultos.

Comecei por inteirar-me do actual documento base que sustenta a aprendizagem para adultos, o Referencial de Competências - Chave. Este Referencial é extenso, complexo, de difícil adaptação à produção de materiais e cujo objectivo incide na desocultação de indícios para chegar a evidências. Tem como base três pressupostos: aprender ao longo da vida (englobando as aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; as aprendizagens não formais, produto de outras actividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional; e as aprendizagens informais, decorrentes das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer); os saberes, competência e aprendizagem e o reconhecer e validar competências.

Desde que Portugal começou a ter acesso aos fundos comunitários que foram canalizadas verbas elevadas permitindo, dessa forma, condições de financiamento para o sector da educação e formação, que até então nunca tinha conseguido, tanto nas vertentes da formação profissional, como também nos domínios da escolarização compensatória, e mesmo na intervenção sócio-educativa. Estas verbas pretendiam beneficiar estes sectores, com programas destinados a promover o desenvolvimento rural e regional e a combater a exclusão social. Foi neste contexto que o Ensino Recorrente (ER) tinha sido oficializado mas, através do número de desistências que era significativo, tornara-se notória a sua inadequação às necessidades e expectativas dos adultos que os procuravam.

Nos últimos anos, com a crise económica que marcou o capitalismo mundial, abriu-se um espaço para a educação e formação no processo de uma construção europeia sustentável. A aposta na expansão dos sistemas de educação de adultos absorve a atenção política, acima de tudo no que diz respeito às questões de competitividade e de coesão social.

De repente, deixei de ser professora para ser formadora e os alunos chamam-se agora formandos. Como formadora compete-me estabelecer uma relação pedagógica com os formandos, de modo a favorecer a aquisição de conhecimentos e de competências, bem como o desenvolvimento e mudança de atitudes e de formas de comportamento adequadas ao desempenho profissional. Ao comparar com a formação escolar, sinto que este tipo de formação assenta fundamentalmente numa lógica abrangente, de aquisição de conhecimentos ou comportamentos com alcance prático, que tende a seguir orientações menos rígidas e que se adapta mais directamente às características dos formandos; que apresenta uma maior variedade de experiências pessoais com interesse do ponto de vista de aprendizagem e, por fim, que visa essencialmente o desenvolvimento individual e respectiva interacção social.

Quanto à função de formadora sinto que implica um grande apelo à minha capacidade de relacionamento com os outros e comigo mesma (aguçando a capacidade de comunicação interpessoal, liderança e sentido de responsabilidade, estabilidade emocional, tolerância, resistência à frustração, auto confiança e espírito crítico e autocrítico); que implica uma maior capacidade de relacionamento com o objecto de trabalho (exigindo capacidade de análise e de síntese, de planificação e de organização, de resolução de problemas, de tomada de decisões, de criatividade, flexibilidade, espírito de iniciativa e abertura à mudança); e, por último, que implica um elevado sentido ético e deontológico (designadamente através do cumprimento escrupuloso das obrigações para com a escola e os formandos, o que exige uma correcta postura pessoal e profissional, aplicação e motivação para o trabalho, sentido de ajuda e cooperação no sentido de estabelecer boas relações de trabalho).

“No fundo, os formadores, os professores são (...) agentes, actores sociais da mudança e da continuidade, (...)” devemos “(...) sempre saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje.” (Josso, 2008:118).

Também no domínio científico e técnico, a actualização tem de ser constante, os métodos e técnicas pedagógicas devem adequar-se ao nível de formação que desenvolvem e ajustadas ao perfil dos formandos e as competências na área da comunicação devem ser de forma a que propiciem a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens.

“O referente da aprendizagem não é o escolar, mas o que uma pessoa precisa para o seu desenvolvimento pleno no contexto social em que vive. Portanto, o que está em causa não é adquirir o saber académico que não se adquiriu na juventude, mas desenvolver ao máximo o potencial de aprendizagem que cada pessoa possui.” (Fernández, 2006:60-61).

Dado que estou a abordar a área de Competências - Chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência, de muito me tem servido as aprendizagens que fiz quando estudei na escola secundária, e era aluna no 1º curso área A. Os temas abordados assemelham-se em muito aos que aprendi, com a enorme diferença dos meios audiovisuais e das tecnologias às quais, hoje, temos fácil acesso e que propiciam a aproximação entre os saberes e o real, através dos filmes, documentários e as potencialidades que as novas tecnologias nos proporcionam.

A leitura do Referencial causou em mim alguma apreensão sobre o modo de colocar em prática tamanha façanha. Agora, confesso, não senti tanta pressão quanto calculava. É que eu sempre me considerei uma professora que incentivei o espírito crítico aos meus alunos e sempre trouxe exemplos do quotidiano para servirem de base real aos saberes académicos que explorávamos. Julgo que tenha sido esta a razão pela qual me tenha adaptado tão bem a estas “novas” directrizes para a aprendizagem e formação de adultos que não eram, nem um pouco, desconhecidas para mim.

“ A ideia que hoje tende a prevalecer, no campo das teorias da formação, nomeadamente da formação de adultos, conferindo uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de “âncora” na produção de novos saberes, procura articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica e ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica). É a articulação entre a experiência e a reflexão que permite, segundo a expressão de Dominicé (1985) “fazer da necessidade virtude”. “ (Canário, 2008:111-112).

Além da função primordial da formação de adultos no sentido de dotar os indivíduos de capacidades integradoras e socializantes, onde muitas vezes já não basta acrescentar ao saber tradicional o saber novo e desconhecido, sendo preciso substituir o saber existente por conhecimentos técnicos que estão, por vezes, em contradição com conhecimentos adquiridos pelas pessoas, suas crenças ou convicções, é também minha função a adequação simultânea dos objectivos pessoais aos organizacionais, de forma a conduzir a processos de mudança, quer individuais quer colectivos.

O actual modelo Dialógico Social de educação de pessoas adultas, *“Caracteriza-se pela flexibilidade em tudo o que se refere à organização e administração de espaços e tempos; (...)”; “Os professores trabalham num contexto igualitário de diálogo; (...)”; “O conceito de alfabetização ampliada transcende o academicismo na formação de adultos; (...)”; “O modelo social de educação de adultos não só gera públicos participativos mas também públicos gestores de acção social.”* (Fernández, 2006:61-62).

A conjuntura portuguesa manifesta um aumento de trabalhadores por conta própria, na maioria dos casos isolados, como resposta a alterações surgidas na organização das empresas e que ocasiona um elevado número de despedimentos; a precariedade dos empregos, com o aumento de trabalhadores não permanentes; o elevado peso de trabalhadores com baixo nível de habilitações e qualificações, com fraco potencial de adaptabilidade; os baixos salários e a própria estrutura empresarial, com um enorme número de pequenas empresas.

Os cursos EFA aparecem na nossa Escola para, como em todo o país, contribuir para o aumento da qualificação profissional da população e, deste modo aumentar as possibilidades de emprego, não só para os que o têm como também para os desempregados que já são muitos, à semelhança de que ocorre em Portugal e no mundo. Assim, formação de adultos acaba por ser uma prioridade social, económica e política dos diferentes actores da nossa sociedade (partidos políticos, parceiros sociais).

A globalização das sociedades e as profundas alterações do processo produtivo, implicam contínuas alterações na natureza e qualidade do emprego. As novas tecnologias e a consequente automação dos processos produtivos, associados à desregulamentação e à aplicação de políticas neoliberais, conduziram-nos a patamares de desemprego extremamente elevados.

A actual política de educação de adultos em Portugal, parece-me ter como principal objectivo, cumprir um desígnio nacional e comunitário relacionado com a

possibilidade de uma aprendizagem constante ao longo da vida. Através da *“nossa educação formal e escolar, aprendemos a fazer algo para mais tarde receber um salário, mas, se ficássemos isolados numa aldeia de montanha, não teríamos muito tempo de sobrevivência. Isto é o que eu acho que é básico e fundamental, (...) parece-me que era de uma justiça elementar passarmos a reconhecer, validar e certificar este tipo de competências adquiridas na e pela vida fora e é isso que os centros RVCC estão a fazer, ontem no âmbito da ANEFA e agora no da Direcção Geral de Formação Vocacional.”* (Melo, 2008:113).

Esta poderá ser uma solução para o estado insustentável a que chegou a civilização ocidental, assente em pressupostos que se têm tornado vazios e desadequados, ao pondo de, quase nos encontramos sem saída. Caberá a cada um de nós assumir a sua quota de responsabilidade e mover-se no sentido de questionar as instituições, reflectir e passar a uma acção mais participativa e transformadora das problemáticas em que nos encontramos.

“Conhecer as resistências, conhecer os recursos, os relatos de vida, permite-nos aceder a essas problemáticas de relação com a mudança. As resistências e os recursos mantêm-se um tesouro para nós, formadores, professores, e aprendentes com os quais trabalhamos, permitem-nos ganhar um outro olhar sobre o que é a formação e o que é a educação. (Josso, 2008:122).

Na tentativa de me definir como formadora, o que implica ser chamada a ser, simultaneamente, sujeito e objecto de mim própria e a reflectir sobre a minha experiência, as minhas vivências e o meu desenvolvimento, concluo que me identifico com princípios de rigor, tolerância e abertura, inscrevendo a minha prática, tendencialmente, para o modelo dialógico-social. Iniciei a minha profissão assente num processo de apropriação completa e individual do poder em formar-me (muitas vezes por tentativa – erro), numa modalidade de aprendizagem individual que me permitiu formar-me ao meu próprio ritmo, num processo de autoformação. As influências recebidas na família, nas relações sociais e na educação formal e não-formal, estiveram e estão sempre presentes, como um processo vital e existencial de heteroformação, no sentido da construção dos meus conhecimentos e da gestão do meu ser, que resultou também do meio ambiente físico e sócio-cultural onde tenho vivido. Foi da interacção com o meio ambiente, com o mundo e com as coisas, que me fui formando e dando sentido às experiências de vida e à minha capacidade criativa e

imaginativa, que numa perspectiva ecoformativa, está presente quer no tempo de lazer e de trabalho, quer em todos os momentos numa contínua aprendizagem.

“(...) uma automização da pessoa que produz a sua própria forma, a formação pode ser lida como um processo tripolar (Pineau, 1983, 1991) em que a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os “três mestres” da educação de cada um de nós: o eu (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. (Canário, 2008:116).

Foi a necessidade constante de aprender ao longo da vida e a necessidade de alargar as minhas aprendizagens ao nível da educação de adultos e ao nível dos meus próprios horizontes, os principais motivos que me levaram a propor-me a este Mestrado.

E foi assim que me tornei na pessoa e na formadora que sou!

Capítulo 2- Enquadramento teórico.

2.1- A Educação de adultos.

**“ O homem só se pode tornar homem através da educação”
Kant**

Tendo como base o tema deste Mestrado – Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados - e pretendendo explorar algumas das respectivas orientações políticas a nível internacional e nacional nas últimas quatro décadas acerca da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, tentarei enunciar diferenças entre ambas as perspectivas educativas, encontrar as suas influências nas políticas de educação de adultos no geral e tentar perceber de que forma as medidas de política internacional se repercutem a nível nacional. Tendo em conta os inúmeros documentos que sustentam a política educativa internacional, debruçar-me-ei especialmente sobre a perspectiva humanista da Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo esta última centrada numa perspectiva canalizada para a produção de mão-de-obra qualificada e de gestão de recursos humanos, na tentativa de compreender a complexidade e as tensões presentes nos dispositivos que influenciam e determinam as metodologias e os instrumentos que podem levar à desistência dos adultos de todo o actual processo de aprendizagem.

Começo por referir-me à expressão "Educação de Adultos" como um fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida.

O objectivo da Educação de Adultos vai além dos limites do sistema escolar e da formação profissional. Do ponto de vista teórico e conceptual, Rui Canário defende a argumentação de Bernard Honoré acerca da “educação” e da “formação” como sendo palavras sinónimas, contando que sejam entendidas, como “ *O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, (...) graças aos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, (...) na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente.*” (Canário, 2008: 36-37).

A propósito de Formação Profissional, Bernard Honoré considerava que o conceito poderia assumir um processo de auto-construção da pessoa, mas que também se sustentava em mecanismos adaptativos e instrumentais que respondiam, acima de tudo, ao mercado de trabalho.

“(...) utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também um processo abrangente de auto-construção da pessoa, num processo de abertura à sua existência” (Canário, 2008:33).

O conceito de formação de carácter não – formal, distinguia-se essencialmente da educação tradicional *“(...) pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares.” (Canário, 2006: 197).*

A educação tradicional baseava-se no carácter formal implícito em situações educativas, situações estas abrangidas *“(...) pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias.” (Canário, 2006: 196).* Já a formação de carácter informal *“corresponde a situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas.” (Canário, 2006:197).* Trata-se da *“aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar” (Canário, 2006: 196).*

A Educação de adultos deverá compreender o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal, presentes no trabalho e na vida quotidiana de todos os adultos.

Muitas vezes, as expressões “Educação de Adultos” e “Formação de Adultos” têm sido utilizadas indiferentemente. O termo “Educação de Adultos” encontra-se historicamente mais relacionado com a escola tradicional de alfabetização. Tal como assinala Rui Canário, *“podemos verificar que a consagração do uso das expressões de “educação de adultos” e de “formação de adultos” está associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da “alfabetização” e a tradição da “formação profissional”. (Canário, 2008: 33).*

Os processos educativos não - formais são reconhecidos a partir da segunda metade do século XX e brotaram do próprio interior das práticas educativas, embora canalizadas para as pessoas adultas. Contudo, apesar de todos os esforços, a Educação de Adultos encontrava-se associada às práticas escolares de alfabetização e à educação de base. Com efeito, *“(...) a expressão “educação de adultos” tanto pode corresponder (...) a práticas escolarizadas do ensino recorrente, como, confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como a*

totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida.” (Canário, 2008:33).

O campo da educação e formação de adultos viria a ganhar importância no início dos anos 70, através do movimento de Educação Permanente a nível planetário, por intermédio da UNESCO e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, inserida numa filosofia e numa prática educativa de humanização do desenvolvimento, centrando os processos educativos na pessoa humana, *“uma espécie de humanização do desenvolvimento.” (Finger, 2008 : 18).*

A história de Educação de Adultos também engloba a história das instituições e da forma como se organizam, das pessoas e da sua motivação para a aprendizagem. As formas e as estruturas da Educação de Adultos estão relacionadas com os níveis de desenvolvimento das sociedades onde ocorrem.

A ideia de Educação Permanente enquanto processo de formação contínua é anterior à escola. Já estava presente na Revolução de 1789 quando se defendia que a *“educação deve existir em todas as idades” (Condorcet, 1791)*, isto é, nunca é cedo ou tarde demais para aprender, só que nesta altura o projecto foi rejeitado.

A Educação Permanente foi uma ideia que nasceu entre os especialistas e os animadores da Educação de Adultos, em meios externos ao sistema escolar tradicional e também do contacto com a realidade social e económica da vida, *diferindo “(...) portanto, da tradicional em três aspectos. Em primeiro (...) a educação tradicional é elitista, teórica, abstracta e afastada da experiência (...). Em contraste, propõe a “educação para todos”, que é popular, sem selecção ou barreiras e próxima da realidade e da experiência. Em segundo a educação tradicional também é criticada pelo seu conservadorismo, (...) reflectido na relação autoritária professor – aluno. Por fim, (...) critica a separação desumanizante entre racionalidade e criatividade (...).” (Finger e Asún, 2003:32).*

Carl Roger com a sua teoria anti-autoritária, já tinha vindo a defender que, antes de tudo, o aluno deverá ser o centro do processo educativo, livrando-o do papel controlador do professor. Dizia que o professor deveria acompanhar o aluno sem dirigi-lo, o que significa dar-lhe condições para que desenvolva a sua experiência e se estruture, por conta própria. Segundo ele, a própria relação entre as pessoas é que promove o crescimento de cada uma, ou seja, o acto educativo é essencialmente relacional e não individual. *“(...) a concepção de que o ser humano é activo e livre, isto é, fundamentalmente bom. (...) os seres humanos têm um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o auto-desenvolvimento.” (Finger e Asún, 2003:63).*

Segundo Gaston Pineau, na década de 60, a Educação Permanente era entendida como uma utopia educativa. Na prática, Educação de Adultos apresentava-se como uma formação contínua de 2ª oportunidade para a sua escolarização, alimentando assim, o conceito de escola, que punha de lado e desvalorizava os aspectos informais e não - formais da vida das pessoas.

Só a partir da década de 70 e numa perspectiva humanista, vieram a destacar-se dois autores ligados à Educação Permanente, Paul Legrand e Edgar Faure, teóricos defensores que esta educação, deveria representar um esforço para harmonizar os diferentes momentos da formação, privilegiando a unidade, a globalidade e a continuidade do desenvolvimento do indivíduo.

“(...) numa perspectiva de uma educação permanente, os processos de aprendizagem aparecem , sobretudo, como a estruturação articulada dos diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados” (Finger e Asún, 2003:109).

Paul Lengrand em 1970, afirmava que a Educação Permanente precisava sair do âmbito escolar, ocupar o conjunto das actividades humanas e estar presente tanto no lazer quanto no trabalho.

Em 1972, Edgar Faure publicou o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, no qual defendia a integração dos contextos de aprendizagem formais e informais, optando pela democratização da educação para que todos tivessem acesso a ela. Faure, entendendo a educação como um processo, afirmava que a Educação Permanente era a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do processo educativo.

As políticas neste domínio, orientavam-se para uma lógica de independência e descentralização do papel do Estado na educação, onde *“o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procura dos aprendizes” (Fernández, 2006:14).*

Ao longo das varias Conferências da UNESCO e, apesar de ser reconhecida a importância de políticas descentralizadoras na Educação, o papel dos Estados na concepção, execução, financiamento e acompanhamento dessas orientações políticas, foi considerado fundamental visto que cidadãos integrados em contextos

sociais com mais e melhores aprendizagens proporcionavam países mais desenvolvidos.

Tomando a noção de Educação Permanente como essencial à construção de uma sociedade, a perspectiva da educação que então permaneceu até aos anos 80, sustentava uma visão do ser humano como alguém inacabado, cuja realização se atinge através da aprendizagem constante, ao longo da vida, independentemente da idade, e no decurso das múltiplas e diversas experiências de vida das pessoas.

Apesar das propostas vindas das variadas Conferências para a redefinição do campo educativo e dos discursos sempre renovados de "crise" da escola, o saber não - escolar, nas sociedades ocidentais, foi marcado sobretudo como uma função de complemento à educação escolar. Em grande medida, isto deve-se ao paradigma de uma organização social subjugada às lógicas da economia. O saber não – formal, se por um lado emerge associado à incapacidade da escola em cumprir as promessas da modernidade, tendo sido ensaiado como alternativa preferencial em países desfavorecidos, por outro lado, ressurge com um aspecto renovado capaz de ajudar a resolver os problemas de educação e formação nos países ocidentais.

Os conceitos como educação informal e não – formal sempre acabaram por se institucionalizar, primeiro, através de mecanismos de legalização, ou seja, o reconhecimento do direito à Formação Permanente e Contínua, segundo, generalizando-se através do Relatório Faure e terceiro, como Educação Recorrente.

“Ora, a ideia nuclear da educação permanente é bastante simples: criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender. (...) tem de ser entendida como um movimento institucional, um projecto político-institucional e, talvez, como um discurso sobre a mudança social, mas nunca como uma pedagogia.” (Finger e Asún, 2003:30-31).

O conceito de Educação Permanente formaliza-se então com a publicação, por parte da UNESCO e OCDE, no relatório “Aprender a ser” (de Edgar Faure-1972), que servirá de base à implementação desta ideia e que estabelece um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, tendo como fio condutor a questão ‘escolarização versus in(ex)clusão’ no mundo do trabalho, no contexto da globalização do capital. Neste relatório o conceito de Educação Permanente é definido como “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972: 44). Existem três

pressupostos que sustentam a pessoa no sentido de sujeito da educação: a sua globalidade, a sua diversidade e a sua continuidade.

“foi nas décadas de 1960 e 1970 que a educação de adultos realmente cresceu na Europa. (...) a educação de adultos na Europa adquiriu uma teoria coerente na forma de educação permanente.” (Finger e Asún, 2003:88).

Nos anos 80 começaram a surgir preocupações com a mudança na estrutura da economia e com os padrões tradicionais da Educação e Formação de Adultos, que passaram a não ser adequados às necessidades mundiais. Iniciou-se o delinear de um novo caminho em direcção a uma sociedade em crescimento, altamente concorrencial, em que surgem problemas de qualificação para o emprego. A preocupação das políticas europeias sobre a exclusão social foi minimizada, em detrimento da própria responsabilidade individual de cada cidadão em assegurar a sua posição competitiva no mercado da aprendizagem. *“ O que acontece a partir desse período é que a modernização é apresentada como imperativo histórico, por forma a responder positivamente aos chamados desafios da integração europeia (...)”.* (Lima, 2008 :44).

Ora, o domínio da Educação de Adultos esteve sempre muito próximo do mundo real, esforçando-se por se adaptar às necessidades dessa mesma realidade. Assim, como lembra Mattias Finger *“(...) a educação de adultos seguiu a evolução da sociedade, a revolução da sociedade, a fragmentação dos movimentos sociais.”* (Finger, 2008:19).

A discussão em torno da Educação Permanente, viu-se rapidamente colocada de lado por todos estes acontecimentos de ordem económica e ainda pela “crise do petróleo” ocorrida em 1973 que, mais tarde, levou os países a uma recessão económica e consequentemente a um aumento da taxa do desemprego. O conceito de Educação Permanente que estava alicerçado ao modelo do pleno emprego, perdeu o seu espaço, dando lugar a uma educação associada à formação profissional e à escolaridade obrigatória, *“A educação permaneceu, segundo a expressão utilizada por Guy Vincent (1994) “prisioneira da forma escolar.”* (Canário, 2008: 89) num mercado de trabalho fragmentado.

Assim, houve a necessidade de ajustes nas políticas em vigor, que implicaram alterações na reforma fiscal, liberalização e desregulamentação dos mercados.

Com base nos pressupostos da diversidade, da continuidade e da globalidade, a Educação Permanente que tinha sido percepcionada pela UNESCO e pela OCDE, como um processo de “aprender a ser”, indissociável da concepção da humanização

da pessoa como cidadão inserido na sociedade, viu-se igualmente ameaçada pela conjuntura internacional.

Ao longo das últimas três décadas, estes pressupostos foram-se progressivamente alterando e agravando, subvertendo as referências iniciais da Educação Permanente ao conceito, do que se pode chamar actualmente, Aprendizagem ao Longo da Vida. A Educação de Adultos “é agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação” (Finger e Asún, 2003: 118).

Assim, a Educação de Adultos, passou a ser considerada apenas como uma mercadoria, uma força - de - trabalho, submetendo-se cada vez mais ao capital. “(...) *tornou-se num produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta à ideia inicial: não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade.*” (Finger, 2008:19).

As políticas públicas formuladas deixaram de privilegiar a área social e humana para passarem a ter uma dimensão essencialmente económica. Deste modo, a Educação de Adultos humanista vê-se ultrapassada pelo desinteresse que o próprio sistema capitalista veio a demonstrar, com uma visão economicista e funcionalista, “*o seu ideal subjacente de humanizar o desenvolvimento através da emancipação individual ou colectiva é fundamentalmente posto em causa pelo pós-modernismo, não só à custa da teoria pós-modernista, mas também por causa da realidade cultural e social.*” (Finger e Asún, 2003:107).

As transformações, provocadas pela reestruturação produtiva, pela flexibilidade financeira, pela abertura do mercado, pela submissão económica do Estado ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (BM), alteraram o mundo do trabalho a partir dos anos 90, estando estas mudanças, na base produtiva e na reconfiguração do Estado que passou a aplicar princípios neoliberais, promovendo um enorme processo de privatização, financiando a reestruturação na base produtiva e tecnológica, em conformidade com o novo paradigma económico-ideológico da flexibilidade e da competitividade. Como referem Finger e Asún (2003:116), “(...) *do ponto de vista da economia globalizada, a educação de adultos mostra ser um instrumento adequado ao propósito de aumento da competitividade do indivíduo e da organização.*”

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi o marco principal que postula tais redefinições, convergindo, inicialmente, para a estruturação e promoção educacional, preconizando a luta pela *“satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”* (UNESCO, 1990:4). Deu-se destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e formação aos jovens e adultos, procedendo à avaliação dos seus impactos na sociedade.

Outro documento importante, concluído em 1996, foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors. Este Relatório deu ênfase à importância do capital humano, valorizando o investimento educacional direccionado para a produtividade. Apresentava também quatro Pilares para a Educação, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em relação à Educação de Jovens e Adultos vem traçar um panorama para a sociedade e um perfil para a educação para todos, os níveis e modalidades, tendo como principal finalidade, dado o aumento da taxa de desemprego, a inserção do jovem e adulto no mundo do trabalho. No relatório de Jacques Delors foram indicadas algumas aprendizagens básicas para aquele que aprende ao longo de toda a vida, designadamente, aprender a conhecer e adquirir os seus próprios instrumentos do entendimento, aprender a fazer e influir pelos seus próprios meios, aprender a viver juntos, a cooperar com os demais participando em actividades sociais, e aprender a ser pessoas autónomas e críticas, capazes de formular julgamentos próprios e fazer frente às circunstâncias da vida.

A Declaração de Hamburgo de 1997, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, veio dar importância ao potencial e ao futuro da Educação de Adultos, concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida. Apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, poderiam levar a um desenvolvimento justo e sustentável.

A educação de adultos, dentro deste contexto, tornou-se e segundo o relatório da UNESCO (1999:103-104), a *“(...) chave que abre as portas para o século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é condição para o domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.”*

A Educação de Adultos, foi considerada como um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio - económico e científico. Esta Declaração vem incluir a educação formal, a educação não-formal e o espectro da

aprendizagem informal numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. Assim, é proposto “ (...) *que o Estado assuma as suas responsabilidades, defina políticas, crie um sistema nacional, financie e desenvolva parcerias, combinando uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa” e abrangendo quatro áreas principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, a educação para a cidadania.*” (Lima, 2008: 47).

A Educação Permanente, como concepção dialéctica da educação, deverá ser um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social, que deverá traduzir-se pela participação efectiva, activa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da sua existência. “ *Esta dupla perspectiva (de instrumentalidade e de eficácia) da formação contribui para afastar do terreno o debate educativo a dimensão política que marca o confronto de ideias sobre modelos de sociedade e que caracterizou o período de nascimento da educação Permanente*” (Canário, 2008: 89). O primeiro imperativo que deverá preencher a actual Educação Permanente será a necessidade que todos nós temos de estar sempre a aperfeiçoar a nossa formação profissional. Num mundo como o nosso, em que a ciência e as suas aplicações tecnológicas progridem tão rapidamente, o homem não poderá mais admitir satisfazer-se com os poucos anos de aprendizagem formal, deverá informar-se, documentar-se, aperfeiçoar as suas destrezas, em prol da sua práxis.

A Educação Permanente esteve sempre mais orientada para a idade adulta, mas hoje em dia isto está a mudar, já que a constante mudança nos sectores tecnológicos, económicos e sociais tem como efeito, a necessidade que todos apostem numa actualização permanente em qualquer idade. Ela requer um sustento pedagógico que permita desenvolver propostas que respondam aos imperativos do mercado e aos processos de formação locais, oriundos das necessidades dos grupos muito heterogéneos de jovens e adultos, que experimentem e avaliem a diversidade de métodos e meios, em particular o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, que se baseiem no conhecimento científico sobre os processos de aprendizagem dos jovens e adultos, e que estabeleçam, de maneira congruente, as modalidades concorrenciais de certificação de conhecimentos. Entre o repto institucional e o pedagógico encontra-se o desafio de desenhar os mecanismos que permitam integrar a multiplicidade de ofertas que sirvam o jovem e o adulto como sujeitos únicos de aprendizagem, com histórias de vida e características específicas.

No relatório da V Conferência da UNESCO e no Livro Branco da Educação e Formação (a partir do final dos anos 90) surgem, de forma bem clara, as directrizes políticas para a responsabilização individual sobre competências, conhecimentos, saberes e capacidades. Isto deverá significar que, é da responsabilidade do indivíduo o seu processo formativo e a gestão da sua empregabilidade, ficando este condenado a saber vender-se, tornando-se gestor das suas qualificações e competências.

Segundo o relatório da UNESCO (1999:103-104), em termos de políticas de educação e de formação, a Aprendizagem ao Longo da Vida apresentava-se subjugada à racionalidade económica dominante. Embora tida como um direito, foi também considerada como o dever que cada um tem de assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso, nos diferentes papéis que representa na sua vida.

A terminologia "Lifelong" (ao longo da vida) começou por assumir um papel central nos debates políticos, devido às preocupações com a mudança da estrutura da economia, que emergia já nos anos 80, reflectindo-se nos padrões tradicionais da educação e formação, pois estes começavam a não ser adequados às necessidades dos países. Assim, na tentativa de adequar a educação para a modernização, os actores políticos insistem, *“através de renovados lemas, como a “aprendizagem útil”, a “aquisição de competências para competir”, a “qualificação ao longo da via”, a “educação para a empregabilidade”, isto é, através de orientações mais imediatistas ou de curto prazo que elegem a “formatividade”, mais que a educação, e a responsabilidade individual, mais do que a responsabilidade social e o destino colectivo, (...)”*. (Lima, 2008 : 46).

O termo britânico “lifelong learning”, *aprendizagem ao longo da vida*, entrou recentemente no vocabulário educativo e é utilizado sobretudo de maneira alargada, para cobrir todas as formas de educação, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e a formação profissional contínua. *Esta é uma “(...) mudança de terminologia para uma perspectiva cada vez mais instrumental, em que a educação de adultos se tornou “centrada no cliente” e “orientada para o mercado”, “agora oferecendo produtos diversificados e feitos por medida”*.” (Finger e Asún, 2003:117).

Não é uma expressão com um significado preciso, mas sim um termo cultural que denota um novo paradigma. Representa uma mudança do significado de “educação” dispensado por um organismo versus uma aprendizagem individualizada.

É o conceito chave adoptado para lidar, no quadro da agora designada “sociedade do conhecimento”, com um universo associado a questões socio-económicas em contínua transformação. Pessoas educadas, qualificadas enquanto profissionais e motivadas enquanto cidadãos, são agentes de mudança, promotores de desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, agentes interventivos, que a educação valorizadora da experiência e da aprendizagem individual deveria ser perspectivada e concretizada.

Esta perspectiva educativa da Aprendizagem ao Longo da Vida assenta no individualismo, onde o único responsável, ora pelo sucesso, ora pela sua própria desgraça, é o próprio cidadão.

Nesta última década, vemo-nos perante um contexto totalmente adverso, onde a luta contra o desemprego e a competitividade são as prioridades. A responsabilidade passou a ser do indivíduo, tanto para o acesso e permanência na escola, como pela sua formação profissional, de modo a adquirir e manter sua empregabilidade. Vivemos numa sociedade pós-modernista, em que a Educação de Adultos tem vindo a sofrer transformações, tornando-se *“num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica (...) remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores.”* (Lima, 2008: 51).

O conceito de “empregabilidade” emergiu num contexto da reestruturação produtiva, para resolver o problema das altas taxas do desemprego em todo o Mundo mas, a passagem de um trabalho fordista (repetitivo) para a especialização flexível fez com que, grande número de trabalhadores manifestassem dificuldades de adaptação a este novo contexto. A rigidez dos postos de trabalho própria do modelo taylorista/fordista, tornou-se incompatível com novos processos produtivos onde a polivalência e a rotação no desempenho de funções, tornaram-se cada vez mais frequentes, pois, a lógica da competência tem estado no centro das atenções empresariais, adoptando novas formas de recrutamento, promoção e remuneração dos trabalhadores. Desde os anos 90 até aos nossos dias, *“Há (...) uma dimensão liberal, neo-liberal, de “turbo capitalismo”. (...) exprime bem uma aceleração das trocas de produção, do consumo, da produção industrial cada vez mais rápida, cada vez em maior escala, cada vez mais barata, mais global...”* (Finger, 2008: 20).

Ao fundar-se em atributos pessoais, reconhecidos pelo desempenho ou performance do trabalhador em diferentes situações problema, o termo empregabilidade legitima práticas de gestão da força de trabalho, sustentadas na incorporação individualizada, diferenciada e fragmentada do colectivo de trabalhadores; as práticas de avaliação de desempenho, principal mecanismo condicionante dos salários e da ascensão na carreira, expressam a nova racionalidade que preside o modelo de empregabilidade onde as oportunidades são iguais para todos, mas só os mais aptos é que ascenderão.

“(...) é a ideia de que a activação deste potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente, o qual decide, em última análise, se este potencial para o auto-desenvolvimento pode ou não desabrochar.” (Finger e Asún, 2003: 63).

Sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida a retórica educativa actualmente praticada, importa analisar o discurso que lhe está subjacente e verificar se o seu enquadramento está a reflectir os efeitos inerentes aos pressupostos das políticas educativas em vigor.

Numa sociedade democrática, torna-se imprescindível que os homens e as mulheres decidam sobre problemas concretos, não como resultado das mudanças de estado de espírito ou de opiniões políticas pontuais, mas à luz de uma filosofia de vida. Esta, deverá ser adquirida como resultado de muita reflexão sobre os problemas da organização social em geral, e sobre os objectivos e intenções dessa mesma sociedade. O conhecimento, o saber são imprescindíveis, mas deverão ser conjugados com a experiência, de modo a poder levar os cidadãos a um conhecimento novo, com interesses em comum e com ele, trazer contribuições variadas para serem aplicadas aos problemas do quotidiano. Uma Educação de Adultos democrática deverá ser livre, *“(...) jamais se deixará aprisionar por esquemas reducionistas de subordinação e adaptação aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade. (...) uma educação aprisionada e domesticada por objectivos meramente instrumentais, ou por interesses particulares, deixa simplesmente de o ser, em termos de educação crítica, para a liberdade e a democracia.” (Lima, 2008: 56).*

2.2- A Educação de Adultos em Portugal.

“A Educação de Adultos é um empreendimento cooperativo, um processo de aprendizagem não-autoritário e informal; uma forma de aprendizagem para os adultos que torna a educação coincidente com a vida e, portanto, eleva a própria existência até ao nível da experiência.”

Eduard Lindeman

Com a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente, criada em 1972, dinamizou-se uma política pública inovadora para o contexto português da época que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Este serviço propôs-se articular o Estado com os movimentos populares de intervenção comunitária, a exemplo do GRAAL - uma organização não governamental e transnacional de mulheres que se dedicaram à alfabetização e animação social, segundo a metodologia de Paulo Freire, pois detectaram a existência de muitas pessoas não alfabetizadas, sobretudo nas aldeias.

A estratégia era partir-se daquilo que os adultos possuíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular. Segundo Melo e Benavente (1978:16-19), *“A educação dos adultos será obra dos próprios adultos.”* (Melo, 2008:97-113).

Logo após o 25 de Abril de 1974 e no que se refere à Educação de Adultos, sobressaíram as intervenções típicas da educação popular assentes num activismo socioeducativo e na auto-organização local, em que a autonomia e a criatividade contribuíram para actividades de educação e de alfabetização. Os movimentos de educação popular afastavam-se da lógica do poder, das políticas centralizadoras, até porque nunca pretenderam qualquer protagonismo.

“(...) as referidas iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular representaram construções descentralizadoras, rejeitando o protagonismo dos poderes centrais e dos aparelhos burocráticos estatais, bem como as lógicas mais típicas das campanhas e alfabetização.” (...) (Lima, 1986, 2008:38).

Liberta de uma política opressiva que terminava, apareceu na sociedade portuguesa a criatividade social, sustentada em grupos de base em vários pontos do país, na forma de cooperativas, empresas em auto-gestão, comissões, associações

livres, etc. Estes grupos pretendiam satisfazer as suas necessidades e aspirações, principalmente as carências de tipo cultural e educativo, constituindo assim, planos de acção neste sentido.

Neste contexto, a política do então Ministério da Educação reconheceu a importância das associações socioculturais e acabou por realizar parcerias com as mesmas, disponibilizando apoios de ordem técnica, material e pedagógica.

A corrente de educação popular teve um papel decisivo na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, em 1979. Segundo o Ministério da Educação, os objectivos eram diminuir o analfabetismo, alargando o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, assim como articulá-los com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se por essa via desenvolver acções que privilegiassem a qualidade da acção educativa, contemplassem a diversidade de formas de analfabetismo, evitassem a regressão cultural e atendessem à diversidade de necessidades educativas básica tornadas evidentes no desenvolvimento de políticas anteriores. *(Ministério da Educação, 1979: 75). “ (...) a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente”. (Melo, 2008:38-39).*

Em meados da década de oitenta, tentou-se juntar a educação popular com educação de base nas políticas públicas para a Educação de Adultos, com o objectivo de ampliar o direito à educação para todos. No entanto, a realidade mostrou que as condições de implementação destas políticas, revelar-se-iam insuficientes para a promoção do saber na formação do cidadão adulto. Assim, assistimos a políticas públicas de carácter descontínuo que levaram a um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos em Portugal. *(Lima, 2008:31-60).*

Com a Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), e com a possibilidade de recurso a fundos comunitários, com a nossa adesão à então C.E.E., foram canalizadas verbas elevadas para o ensino, permitindo, desta forma, condições para o seu financiamento e consequente desenvolvimento.

Contando com a importante contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários, foi lançado em 1989 o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal. Este integrou um subprograma destinado à educação de adultos, encarado este público-alvo como um sector de intervenção prioritária. A gravidade da situação educativa do país justificava a finalidade definida neste Programa: a promoção da qualificação da mão-de-obra no quadro de um

esforço de modernização económica, feita através da criação de um sistema paralelo de formação profissional.

Nesse contexto é oficializado o Ensino Recorrente (ER), considerado como uma “modalidade especial de educação escolar” (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46, de 14 de Outubro, 1986). Tinha então como preocupação a qualificação da mão-de-obra para a modernização do mercado europeu, no entanto, não conseguiu estabelecer a articulação com a educação extra-escolar, superando o seu formato escolar e sendo coerente com raízes históricas da Educação de Adultos em Portugal. Assim, o Ensino Recorrente ficou associado à lógica do paradigma da educação escolar, da certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário - regulares e diurnos - e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes da escola regular. Os objectivos para os quais foi instituído o Ensino Recorrente, acabaram por não se cumprirem na sua plenitude atendendo ao número significativo de desistências. O currículo estava de acordo com as exigências do ensino regular diurno, não satisfazendo as necessidades sociais dos adultos, pois distanciava-se da realidade destes grupos etários, cuja disponibilidade de tempo para conciliar trabalho com a carga disciplinar intensa que os cursos exigiam, tornou-se insustentável.

Tal como afirma Alberto Melo, “ *a classe política portuguesa, ao sectores hegemónios da sociedade de ontem e de hoje sempre alcançaram um grande sucesso nas suas intenções (...) de impedir aquela maioria de portugueses adultos de se tornarem verdadeiros cidadãos por forma a participarem, conscientemente e informalmente, na (re)valorização e na (re)criação da res publica*” (Melo, 2008:31-32).

A este propósito, e nos últimos vinte anos, vários autores têm reconhecido que a Educação de Adultos em Portugal apresentou um acentuado carácter marginal, pois nunca se dissociou, segundo Licínio Lima (2008:59), “ *de uma visão instrumental de educação, baseada na “racionalidade” e na “eficácia”, tributárias de concepções neoliberais.*”

Até aos nossos dias, a educação de adultos sofreu com a tendência para a aplicação de modelos pouco abertos à participação de todos os agentes mobilizadores, tendo pecado pela excessiva burocratização, justificando deste modo, a elevada multiplicidade de políticas educativas mal sucedidas.

“A situação portuguesa das últimas décadas caracteriza-se, assim, por uma presença apagada e intermitente da educação de adultos nas agendas de política educativa, por

uma generalizada não participação da maioria dos adultos em programas e acções de educação, por sistemáticos desencontros entre as decisões políticas estatais e os interesses, as lógicas e as expectativas de grande parte dos sectores socioeducativos (...)" (Lima, 2008:33).

Em sequência da crise económica que marcou o mundo capitalista, começa a esboçar-se um espaço para a educação e formação como um todo contributivo para o processo de construção europeia. Há uma tendência para uma maior aposta na expansão dos sistemas de Educação de Adultos. Esta atenção política recai sobre as questões da competitividade e da coesão social. A aposta prioritária é na Formação Profissional, e com ela pretende-se uma consonância com as políticas de emprego e de acção social.

A década de 1990, e no diz respeito à Educação de Adultos em Portugal, é marcada pelo aparecimento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social que veio dar abertura, por exemplo, às Associações de Desenvolvimento Local para a Educação de Adultos.

Nos domínios da escolarização compensatória, surgiram programas destinados à promoção do desenvolvimento rural e regional e de combate à pobreza e à exclusão social. Dessa forma, abre-se uma tendência para maior expansão dos sistemas de Educação de Adultos. Não obstante as virtualidades evidenciadas, a ANEFA viu o seu campo de intervenção bastante restringido e a sua capacidade de acção fortemente condicionada. O Governo lançou este organismo público na área da formação, com a missão de animar, incentivar, coordenar toda a formação destinada a maiores de 18 anos e de certificar as competências escolares adquiridas em contextos não formais mas, a ANEFA não só não foi assumida como um serviço de concepção, planeamento e coordenação como fora anunciado, como também não deu continuidade a grande parte das áreas, antes reconhecidas como prioritárias. Os riscos de subordinação a lógicas vocacionalistas acabaram por se confirmar e, o XV Governo Constitucional extingue a ANEFA remetendo as suas atribuições para um novo departamento, a Direcção Geral de Formação Vocacional (Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro). Segundo Alberto Melo, a ANEFA permanece determinando o formato, a organização e o currículo para as novas modalidades no âmbito de Educação de Adultos em Portugal, a exemplo do Centro de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (CRVCC) e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) escolar e os de dupla certificação.

A expansão da rede de CRVCC e da oferta de cursos EFA constitui a grande aposta da política educativa definida pelas instâncias governamentais para os próximos anos, dada a grande expansão e a credibilidade adquirida desde o início do ano 2000. Actualmente está a ser concretizada através do “Programa Novas Oportunidades” e desde Janeiro de 2007 está a ser objecto de alargamento dos processos formativos até ao nível do ensino secundário (12º ano).

A expressão RVCC (reconhecimento de adquiridos) vem inspirar-se no referencial teórico humanista aplicado à Educação de Adultos sendo o sujeito quem se avalia, quem constrói o seu processo contínuo de desenvolvimento e se auto-responsabiliza pelo mesmo. Os adultos participam de forma voluntária pois, *“ninguém educa, forma ou muda ninguém à força, seja a golpes legislativos, seja através de programas vocacionalistas ou de reconversão, seja, ainda, por meio de slogans e palavras de ordem (...).”* (Lima, 2008:36).

O reconhecimento e a valorização conferidas às aprendizagens adquiridas pela experiência de vida articuladas com os percursos formativos, são um estímulo à própria valorização dos adultos.

Alberto Melo vem dizer *“(...) que era de uma justiça elementar passarmos a reconhecer, validar e certificar este tipo de competências adquiridas na e pela vida fora e é isso que os centros RVCC estão a fazer, ontem no âmbito da ANEFA e agora no da Direcção Geral de Formação Vocacional.”* (Melo, 2008: 113).

Nos últimos 40 anos a Educação de Adultos evoluiu significativamente devido às transformações profundas que têm vindo a ocorrer nas sociedades contemporâneas nomeadamente: as novas relações conjugais e familiares, as novas condições de trabalho, as mudanças demográficas, a transformação dos papéis tradicionais da mulher e do homem, a expansão das tecnologias de informação, o aumento do consumismo, entre outros factores, que vieram questionar o modo como o adulto irá reconstruir a sua própria identidade e o seu lugar na sociedade.

Actualmente, as políticas e práticas de educação escolar encontram-se subordinadas aos imperativos da racionalidade económica isto é, a exigências como a “produtividade”, “competitividade” e a “empregabilidade” (empregabilidade é entendida como a capacidade de adequação do sujeito às novas necessidades e dinâmicas dos novos mercados de trabalho). Como referia Bernard Charlot (2005), a nova realidade imperativa no mercado, exige que os trabalhadores sejam indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos. *“(...) a mobilização do sujeito para auto-*

produzir a sua vida (Pineau, 1983) faz apelo a que ele “se utilize a si próprio como um recurso.” (Canário, 2008: 110).

A visão do direito ao trabalho e a garantia deste ser para toda a vida, passou à história. Hoje, a própria pessoa terá de ter a preocupação em apostar na sua formação e desenvolvimento, caso contrário, corre o risco de deixar de ser um trabalhador apto às sucessivas mudanças sociais e económicas. *“Como antes se falava em direito ao trabalho e hoje se fala cada vez mais em empregabilidade, que, mais uma vez, é um dever de cada um ser ou tornar-se “empregáveis”; e já não se fala de um direito ao trabalho que seja garantido por um qualquer tipo de instituição.” (Melo, 2008: 109).*

O século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal, utilizar cada vez mais frequentemente, na literatura técnica, política e científica, a expressão educação/formação, que representa um esbatimento dos diversos tipos de fronteiras (institucionais, temporais, etárias, etc.) que têm separado a educação escolar e não escolar, a educação formal e não formal, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer. Vivemos hoje, no tempo da *“Aprendizagem ao Longo da Vida”, uma espécie de concretização dos ideais do movimento de Educação Permanente, sem as preocupações de humanização do desenvolvimento que, foram a imagem de marca das políticas da UNESCO durante os anos 70” (...)* *“num contexto em que desapareceu da linha de horizonte a perspectiva do pleno emprego”.* (Finger e Asún, 2001: 27-34).

As instituições e as formas não escolares de educação e de formação adquirem agora uma nova centralidade nas políticas educativas, assim como, a educação baseada na crise do modelo escolar vive também a oportunidade de renascer, apostando a sua abertura ao exterior e a novos projectos. Há que reconhecer as *“competências adquiridas (...), a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso – a – caso.”* Há dignificar-se o valor do *“(...) reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas pró-activas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país.”* (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005: 20).

Por isso, é urgente analisar e reflectir sobre as realidades e os meios ao nosso alcance, para poder decidir conscientemente e actuar sobre o curso dos acontecimentos, segundo estratégias que, neste contexto, suportem o nosso

desenvolvimento. No plano político e cívico, é necessária a participação dos cidadãos e das organizações na identificação das suas necessidades em serviços e aplicações, tendo em vista as possibilidades crescentes de oferta de soluções diversificadas, já que a Educação de Adultos é agora “ (...) *um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação. É um produto porque, como qualquer outra instituição, está ligada aos desenvolvimentos de discursos do contexto social em que se situa.*” (Finger e Asún, 2001: 118).

É importante rompermos com a lógica funcionalista inerente à educação para o trabalho se quisermos que a prática educativa seja compreendida como um veículo de resistência frente à dominação capitalista. Esta lógica também se deverá aplicar à educação destinada a qualquer faixa de idade – tanto “pedagógica” quanto “andragógica”. Actualmente, é uma realidade possível, no âmbito da chamada educação não-formal ou popular.

O maior desafio ao fazer parte do processo de aprendizagem de adultos é, que o mesmo sinta a necessidade de aprender como um acréscimo que o engrandece e não o faça apenas por fazer.

Finalmente, deseja-se que o actual empenho político posto no programa de melhoria da qualificação escolar e profissional dos portugueses, seja frutífero e não instrumentalizado ao sabor das conjunturas políticas do momento.

A Educação é um pilar estruturante de qualquer sociedade moderna, é o espelho do desenvolvimento de todas as nações. Quanto mais uma sociedade estiver preparada, mais apostar na educação e formação geral dos seus cidadãos, maior é o seu progresso. A educação desempenhou e continua a desempenhar o maior dos contributos para preparar os cidadãos a enfrentarem os mais variados desafios e adversidades. Ela é determinante para alicerçar o exercício da cidadania pois é transversal, abrange todos os sectores e, por isso mesmo, não deverá servir conjunturas políticas. Por isto, é fundamental que o poder político não diminua a importância de educação no seu contexto geral, caso contrário, poderá estar a subestimar o individual e, conseqüentemente, o colectivo e a ignorar que a educação é a força motriz de qualquer civilização.

Capítulo 3 - Problema das desistências no curso de Educação e Formação de Adultos escolar, nível secundário.

3.1 - Caracterização da Escola Secundária José Saramago – Mafra e do curso EFA.

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

Abrangendo uma área multifacetada nos seus aspectos naturais, o concelho de Mafra encontra-se numa confluência, por um lado, a ligação à Estremadura, do outro, a ligação a Lisboa, Sintra e Cascais. Na charneira das rotas comerciais de uma região rica e diversificada, Mafra ganha, no presente, uma nova dimensão e centralidade na área metropolitana.

O aumento dos serviços (sobretudo pessoais e de telecomunicações) e das unidades comerciais evidenciam a recente terciarização das áreas do concelho. Abrange cerca de 300 km² de superfície distribuindo-se por diferentes freguesias.

Segundo dados apresentados no Projecto Educativo da Escola (P.E.E. – Escola Secundária José Saramago - Mafra, 2008-2011), referentes à população absoluta, de 1991 para 2001, o concelho passou de 43731 para 54358 habitantes, o que mostra um crescimento de 10627 residentes. Isto corresponde a um ritmo de crescimento entre 2,19% e 2,45%, acima dos 0,74% da média nacional. Quanto às projecções para 2011, segundo um estudo da Câmara Municipal de Mafra, prevê-se uma população residente de 68352, correspondente a uma variação de 25,7% face a 2001.

O concelho de Mafra, nos últimos anos, tem vindo a apresentar um forte desenvolvimento em termos educacionais, estruturais, sociais e culturais. As mutações ao nível da estrutura do emprego e da qualificação devem-se à melhoria das vias de acesso e da construção de infra-estruturas que atraem população e actividades.

São as empresas do sector terciário as que proporcionam maior oferta de emprego à população. O sector primário abrange apenas 1,6% do emprego e 3,6% das empresas. As empresas de construção são as dominantes e é no sector dos transportes que o número de trabalhadores é maior, segundo dados do Projecto Educativo da Escola (P.E.E. – Escola Secundária José Saramago - Mafra, 2008-2011).

O concelho de Mafra tem adquirido, ao longo dos anos, uma melhoria substancial de qualidade na área da educação. A oferta educativa abrange 62

estabelecimentos de ensino, em que 29 pertencem ao Ensino Pré-escolar, 33 ao 1º Ciclo de Ensino Básico, 4 ao 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e 1 ao Ensino Secundário. Desde 2006, acresce a oferta educativa com a abertura de 2 estabelecimentos de ensino cooperativo privado, os Colégios Miramar e Santo André, do 5º ao 12º ano, e ainda uma escola profissional, Escola Técnica e Profissional de Mafra. Ao nível do Ensino Secundário, a nossa escola tem a preocupação de assegurar a mais diversificada oferta possível de cursos, de modo a tentar corresponder às diversas necessidades dos actores educativos na vida activa, dados do Projecto Educativo da Escola (P.E.E. – Escola Secundária José Saramago - Mafra, 2008-2011).

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A actual Escola Secundária José Saramago iniciou a sua actividade em Outubro de 1970, como uma secção do Liceu D. Pedro V. Posteriormente, em 1976, ganhou autonomia e instituiu-se como um espaço próprio, ocupando agora uma área total de 32.943 m². Decorridos 22 anos, o Ministério da Educação determinou que a Escola Secundária de Mafra passasse a denominar-se Escola Secundária José Saramago – Mafra, após o escritor com este nome ter sido galardoado com o Prémio Nobel da Literatura pelo seu romance *Memorial do Convento*

Actualmente, integra o Ensino Secundário normal dos Cursos Científico - Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socio-Económicas, de Línguas e Humanidades, de Artes Visuais; Cursos Profissionais de Técnico de Apoio à Infância, de Gestão, de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e de Animação Sociocultural; Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); Curso Tecnológico de Desporto; Ensino Recorrente; Cursos de Educação Extra-Escolar e um Centro Novas Oportunidades (CNO).

Na sequência da descentralização ditada pelas políticas educativas, numa sociedade em que a qualificação dos cidadãos é cada vez mais uma realidade, a Escola assente no paradigma do novo modelo de autonomia e gestão, propõe-se, segundo dados do Projecto Educativo da Escola (P.E.E. – Escola Secundária José Saramago - Mafra, 2008-2011), continuar a desenvolver projectos de interacção com a comunidade envolvente, no sentido de proporcionar condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos, assegurando as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal.

PARCERIAS

Nos últimos anos foram estabelecidas parcerias educativas associados à necessidade de desenvolver a interactividade entre a escola e algumas organizações locais e universitárias. Apesar da diversidade dos fins, meios e conteúdos destas iniciativas, estas parcerias assumem a forma de redes e resultam de processos voluntários e indutivos que têm em conta a especificidade e a identidade de cada parceiro e baseiam-se na descoberta de interesses e de objectivos comuns com a consequente construção de compromissos tendo em conta a sua concretização. Segundo dados do Projecto Educativo da Escola (P.E.E. – Escola Secundária José Saramago - Mafra, 2008-2011), a Escola desenvolve actualmente parcerias com:

- Câmara Municipal de Mafra.
- Centro Militar de Educação Física e Desportos.
- Escola Prática de Infancia.
- Caixa de Crédito Agrícola Mútuo de Mafra.
- Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.
- Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Palácio Nacional de Mafra.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Santa Casa da Misericórdia de Mafra.
- Empresas locais.
- Outros.

RECURSOS HUMANOS

PESSOAL DOCENTE

De acordo com os dados recolhidos no início do ano lectivo 2009-2010, a tendência para a estabilidade no corpo docente é notória, pois verifica-se um número bastante significativo de professores afectos ao quadro da Escola.

Professores do Quadro de Nomeação Definitiva	Professores Contratados	Professores de Contrato a termo	Total de Professores em Funções na Escola
152	15	11	178

Tabela 1 – Diversidade do corpo docente.

Compõem o corpo docente da escola 178 professores, 152 dos quais de nomeação definitiva, o que tem vindo a trazer à Escola uma cada vez maior participação, continuidade e dinâmica nas actividades planeadas (actividades extra-lectivas, participações em projectos, parcerias cada vez mais estáveis com o sector empresarial envolvente e com os órgãos municipais).

PESSOAL NÃO DOCENTE

O pessoal não docente é constituído na sua grande maioria por assistentes operacionais e assistentes técnicos. Num total de 54 funcionários, 27 são do quadro de Escola, 15 estão a contrato individual de trabalho, 5 a contrato a termo e 7 a contrato de inserção. Distribuem-se pelas seguintes categorias:

Chefe de Serviços	Assistentes Operacionais		Assistentes Técnicos			Técnico Super. Profissi.	Téc. Diag. e Encaminh. e Profissi. de RVC	Out. Situação Cont. de Inserção	Total
	De Quadro	Cont. Ind. Trabalho	De Quadro	Cont. Ind. Trabalho	Cont. a Termo	Psicóloga			
1	19	13	6	2	1	1	4	7	54

Tabela 2 – Distribuição do corpo não docente por categoria profissional e vínculo contratual.

ALUNOS

No ano lectivo 2009/2010 a oferta disponibilizada pela Escola para o Ensino Diurno é, genericamente, a que se apresenta:

Cursos Diurnos	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Total
Nº de Turmas	20	19	15	57
Nº de Alunos	574	489	346	1409

Tabela 3 – Número de alunos e de turmas por anos de escolaridade.

Nos cursos diurnos oferecidos pela escola, existem 57 turmas que abarcam um total de 1409 alunos. O 10º ano é composto por 20 turmas nas quais estão matriculados 574 alunos; o 11º ano contém 489 alunos que foram distribuídos por 19 turmas e o 12º ano inclui 346 alunos, inseridos em 15 turmas.

Especificamente para o Ensino Nocturno, a oferta apresentada pela escola é a que se apresenta nos quadros abaixo apresentados:

Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis	Ciências e Tecnologias	Técnico de Acção Social	Ciências Sociais e Humanas	Total
Nº de Turmas	1	1	1	3
Nº de Alunos	8	9	15	32

Tabela 4 – Número de alunos e de turmas por cursos do ensino recorrente.

No Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis existem três turmas, uma de cada um dos cursos oferecidos, nomeadamente, Ciências e Tecnologias (actualmente com oito alunos), Técnico de Acção Social (actualmente com nove alunos) e Ciências Sociais e Humanas (actualmente com quinze alunos).

Educação Extra-Escolar	Português para Estrangeiros	Inglês	Informática	Total
Nº de Turmas	1	5	4	10
Nº de Alunos	25	72	60	157

Tabela 5 – Número de alunos e de turmas por cursos extra-escolares.

Na Educação Extra-Escolar, o Inglês é a disciplina mais procurada, com setenta e dois adultos a frequentá-la, distribuídos por cinco turmas, seguindo-se a Informática com sessenta, incluídos em quatro turmas e, por último, o Português para Estrangeiros com um único grupo de vinte e cinco adultos matriculados. Os alunos da

Educação Extra-Escolar são os que apresentam maior representatividade (157 adultos) nos alunos do Ensino Nocturno.

Educação e Formação de Adultos	B 2-3	B 3	Secundário	Total
Nº de Turmas	1	1	5	7
Nº de Alunos	12	22	72	106

Tabela 6 – Número de alunos e de turmas por cursos de educação e formação de adultos.

Nos cursos de Educação e Formação de Adultos oferecidos pela escola, existem 7 turmas que englobam um total de 106 formandos. Os EFA, nível secundário são compostos por cinco turmas, nas quais estão incluídos 72 formandos. Existem duas turmas para os EFA de nível básico, a B 2-3 (12 formandos) e a B 3 (22 formandos).

CNO (2009 / 2010)	Básico	%	Secundário	%	Total
Nº de Adultos que compareceram às sessões.	161	42	225	58	386
Nº de Adultos acolhidos.	125	36	220	64	345
Nº de Adultos formalizados no SIGO.	113	41	162	59	275

Tabela 7 – Distribuição dos adultos por nível de certificação segundo a situação.

Fonte: Relatório do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago – Mafra (2009).

Durante o ano de 2009, compareceram às sessões de esclarecimento efectuadas em vários momentos, 386 adultos, dos quais 161 pertenciam ao nível básico e 225 ao nível secundário. Destes adultos, apenas 345 foram acolhidos, sendo 220 pertencentes ao nível secundário e 125 ao nível básico. No entanto, formalizaram a sua inscrição neste Centro 275 formandos (com formalização de inscrição no SIGO), em que 41% (113 formandos) correspondem a inscrições para o nível básico de intervenção e 59% (162 formandos) para o nível secundário.

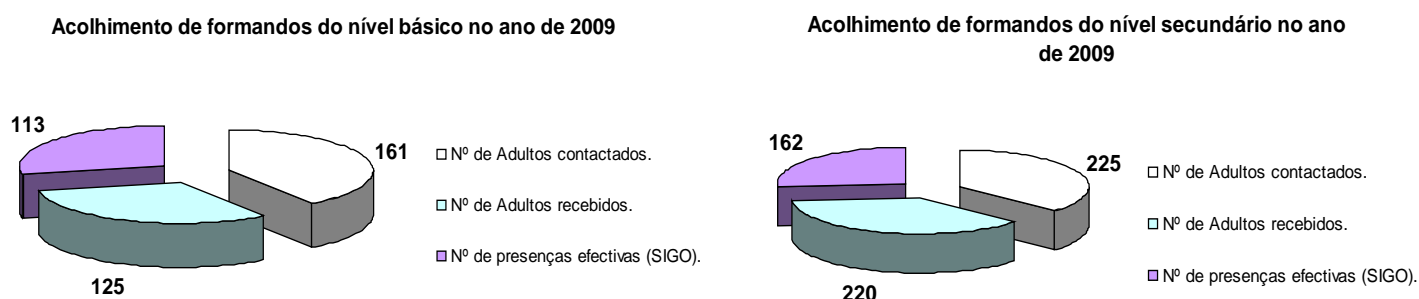


Gráfico 1 – Evolução numérica dos adultos de nível básico (esq.) e nível secundário (dir.) desde o contacto até à formalização no SIGO.

Em relação aos Cursos que funcionam em regime pós-laboral, importa assinalar que a procura de formação e habilitação dos adultos tem vindo a aumentar significativamente. Os pedidos de matrículas nos meses de Setembro e Outubro são em maior número do que os que se fazem nos meses de Junho e Julho, situação que dificulta a constituição de turmas e a abertura de Cursos. Por outro lado, durante o primeiro período (até Dezembro) ocorrem algumas desistências, sendo a maioria devido a incompatibilidade de horário escolar com a actividade profissional ou com a vida pessoal.

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

O Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago – Mafra, entidade promotora deste projecto, foi criado no ano de 2007. É financiado pelo programa Operacional do Potencial Humano (POPH) que leva a cabo o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O Centro confere uma certificação de nível B1, B2 ou B3, correspondente, respectivamente, aos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (4º, 6º ou 9º anos de escolaridade), bem como uma certificação de nível secundário de educação (12º ano de escolaridade).

O CNO desenvolve o seu trabalho com o apoio de profissionais especializados, tendo por base o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos. Estes elementos funcionam em equipa no desenvolvimento do processo de acolhimento, diagnóstico e triagem, encaminhamento, formação, validação e certificação de competências.

No final do ano de 2009, a equipa do CNO contava com os seguintes elementos: um Director (que assume, em paralelo, a função de Director da entidade promotora do CNO), um Coordenador, um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, três Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, dez Formadores (a tempo parcial, completando o resto do horário nos Cursos EFA, a decorrer na entidade promotora) e um Técnico Administrativo. Colaboraram ainda com a equipa do Centro quatro Formadores externos, professores na entidade promotora do Centro Novas Oportunidades, responsáveis pelas línguas estrangeiras certificadas em 2009, nomeadamente, Inglês, Francês, Espanhol e Alemão.

A equipa pedagógica, embora contasse com elementos detentores de alguma prática em Cursos EFA, de nível básico e de nível secundário, não beneficiava de experiência nestes processos. A validação de competências, a formação

complementar, a descodificação do Referencial de Competências-Chave e o apoio ao adulto na “desocultação” de competências são tarefas que obrigam o professor/formador a romper com o modelo instituído de transmissor de saberes, para encarar um outro figurino e assumir novas funções, o que foi considerada uma tarefa complexa. Assim, foi necessário e premente criar instrumentos de trabalho, definir normas, implementar uma organização e estabelecer o *modus operandi*. Tudo isto foi feito “de raiz”.

Durante o ano de 2009 foram feitas várias diligências no sentido de contactar 756 candidatos para que estivessem presentes em sessões de esclarecimento que tiveram lugar em vários momentos. No entanto, e embora tivesse confirmado a sua presença quase meio milhar de pessoas, apenas compareceram, efectivamente, 386 adultos, dos quais 161 pertenciam ao nível básico e 225 ao nível secundário.

Embora tivessem comparecido nas sessões de esclarecimento 386 pessoas, destas apenas 345 foram formalmente acolhidas. Esta perda de 41 candidatos, entre a sessão de esclarecimento e o acolhimento, justifica-se pela percentagem relativamente elevada de ausências e desistências por parte dos adultos ao longo dos vários estádios de trabalho no Centro. Dos 345 candidatos, 220 pertenciam ao nível secundário e 125 ao nível básico.

Em termos de género, a procura por parte das mulheres é ligeiramente superior, atingindo 56% do total de candidatos.

Embora tivessem comparecido nas sessões de esclarecimento 386 pessoas, apenas formalizaram inscrição no Centro 275 (com formalização de inscrição no SIGO) sendo que 41% (113) correspondem a inscrição para o nível básico de intervenção e 59 % (162) para o nível secundário.

Com a extinção do CNO da Escola Prática de Infância (EPI), a Escola Secundária José Saramago - Mafra foi a entidade formadora que acolheu a maior parte destes adultos cujo perfil, após a fase de diagnóstico, apontava para necessidades formativas exteriores ao CNO. Registaram-se assim encaminhamentos para cursos EFA de nível básico (14) e de nível secundário (25), ambos de base escolar, bem como para cursos EFA dupla certificação, como os de Técnico de Apoio Educativo, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico de Secretariado e Técnico Administrativo, somando estes quatro cursos com quatro encaminhamentos. Verificaram-se ainda, durante este ano, sete registos de encaminhamentos para formações ou exames de candidatos ao abrigo do Decreto-Lei nº 357/2007.



Gráfico 2 – Oferta formativa e encaminhamento dos adultos segundo cada situação.

Fonte: Relatório do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária José Saramago – Mafra (2009).

No ano de 2009 tem vindo a ocorrer um considerável número de desistências, por parte dos formandos inscritos, o que torna imperativa a necessidade de procurar o(s) motivo(s) que poderão estar por detrás desta evidência e procurar encontrar algumas soluções que permitam a conclusão do percurso formativo destes formandos.

3.2 – Definição do problema no ano 2009/2010.

No contexto actual em que predomina a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o pressuposto da responsabilização individual é, cada vez mais, assente no individualismo o que implica, como único responsável pela sua própria formação, o cidadão adulto. A educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu próprio sucesso e/ou insucesso.

Interessa-nos compreender o modo como as políticas públicas de educação de adultos a nível nacional, as lógicas organizativas de acção dos actores locais e o quotidiano dos formandos, se podem repercutir nas desistências da formação, por parte dos adultos pouco escolarizados.

Apesar do grande empenho no plano político, os resultados continuam muito aquém das metas definidas pela União Europeia, o que provoca constrangimentos, aquando da passagem das intenções para as práticas. A ideia de oferecer uma segunda oportunidade a quem não teve a oportunidade de estudar ou abandonou a escola sem completar a sua escolaridade, não se está a concretizar como seria desejável.

Há que considerar, caracterizar e analisar uma oferta formativa direccionada para os adultos e, em particular, perceber o tipo de adesão e as expectativas que os adultos pouco escolarizados têm da formação.

Apesar dos novos dispositivos baseados no reconhecimento, validação e certificação de competências se apresentarem como uma tentativa notória de implementar uma ruptura com o modelo escolar nas políticas e práticas de educação de adultos, continua a persistir a ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice, de saberes e competências, o que poderá levar à estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados, tanto no âmbito de carácter social, como no foro individual, diminuindo a própria imagem que estes adultos têm de si próprios.

Este estudo tem como objectivo compreender os obstáculos / dificuldades que os formandos sentem ao longo da sua formação nos cursos EFA escolar, nível secundário e a possibilidade de ultrapassá-las, admitindo que os motivos poderão ser de ordem pessoal, profissional e até organizacional.

As questões orientadoras deste estudo centram-se na identificação dos motivos / razões que levam à desistência por parte dos formandos, na sua

caracterização, na tentativa de ultrapassar algumas dificuldades inerentes à escola que possam contribuir para o regresso dos formandos e, por último, compreender a sua actual disponibilidade para concluírem o curso que iniciaram.

Em virtude de me encontrar a desempenhar funções como formadora nos cursos EFA escolar, nível secundário, e de considerar o Programa Novas Oportunidades um importante desafio à continuidade em formação, desenvolvimento e actualização de conhecimentos dos adultos que não concluíram os seus estudos, será importante aferir os impedimentos que os levam à desistência da sua primordial intenção quando da inscrição nestes cursos e, na medida do possível, contribuir com este estudo, para se ultrapassarem obstáculos impeditivos à conclusão do percurso formativo interrompido.

Num universo de 85 formandos inscritos, este estudo incidiu especificamente sobre os motivos que levaram à desistência de 26 formandos que frequentaram o curso EFA escolar nível secundário. Foram também recolhidas informações junto dos 59 adultos que se encontram em formação. Este facto prendem-se com a finalidade do estudo que visa aferir as potencialidades em ultrapassar as dificuldades que os formandos sentem ao longo do percurso na formação e pretender aferir até que ponto as mesmas, serão inerentes à dinâmica organizacional da escola, tendo como objectivo minimizar tais implicações.

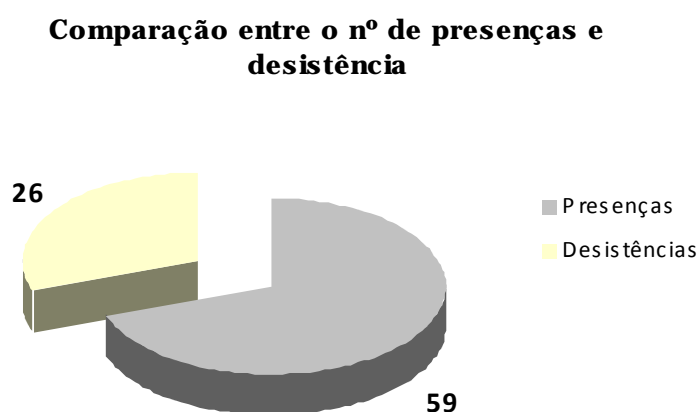


Gráfico 2 – Número de presenças e de desistências em todos os grupos em estudo.

3.3 – Opções Metodológicas.

A metodologia é uma componente estruturante no processo inerente a qualquer estudo. Num questionário oral ou numa conversa, um indivíduo pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos.

Neste estudo, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados, a recolha documental e a entrevista.

A análise documental realizada apoia-se em diversas fontes, tais como: relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO; documentos de política de educação e formação oriundos da União Europeia; legislação nacional sobre a educação de adultos; documentos de política orientadores das ofertas de educação e formação de adultos e as pastas de arquivo com os processos dos formandos, disponibilizadas pela Escola.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos. No caso dos 26 formandos que desistiram, o meio de comunicação escolhido foi o telefónico, dada a impossibilidade de o fazer pessoalmente e o momento do dia escolhido ocorreu no período pós laboral, altura mais propícia para o atendimento, por parte dos mesmos. Quanto aos 59 formandos que continuam presentes na formação, foi recolhida informação documental nos respectivos registos biográficos e colocadas 3 questões em sala de aula, as quais foram respondidas por escrito de forma anónima. Na totalidade foi recolhida informação junto dos 85 formandos inscritos.

Considerando definido o público-alvo que está inerente a este estudo, atendendo ao local geográfico onde decorre o estudo da prática formativa, a Escola Secundária José Saramago – Mafra, e na tentativa de entender as opções e lógicas de acção dos actores locais, as entrevistas directivas foram a opção encontrada para estudar o problema, sendo para tal, elaborado um guião da entrevista com questões de resposta aberta, por forma a poder proporcionar respostas de maior profundidade e dar ao adulto maior liberdade de resposta.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações de diversas formas que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião que foi elaborado é constituído por um conjunto ordenado de questões abertas (resposta livre). Este Guião tentou ter em consideração itens ou características adequadas ao estudo pretendido e a obedecer a critérios fundamentais como, a clareza, o rigor e a comodidade para o entrevistado. Neste caso, tentou considerar as

possíveis expectativas dos ouvintes; formular perguntas abertas; evitar influenciar as respostas; apontar alternativas para eventuais fugas à pergunta; estabelecer o número de perguntas e proceder à sua ordenação, dentro de cada dimensão a estudar e adequar as perguntas ao entrevistado, com um vocabulário claro, acessível e rigoroso (sintaxe e semântica). No contacto telefónico que foi estabelecido com os ex-formandos, notou-se alguma demora nas respostas dadas por alguns deles, talvez pela falta de hábitos em responder a questões oralmente e pelo fraco nível de instrução dos inquiridos. Como refere a autora Cavaco, (2002: 58) “ (...) *a situação de entrevista apresentou-se desconhecida para os interlocutores deste estudo, (...). Para ultrapassar esta dificuldade procurou-se minimizar a formalização inerente à realização da entrevista (...), adoptando os procedimentos que se aproximam da entrevista informal (...).*” Foram também sentidas algumas dificuldades em organizar e categorizar algumas respostas recolhidas, pelos variados motivos apresentados.

Antes da realização das entrevistas, efectuou-se um pré-teste a três ex-formandos no intuito de fazer uma análise do conteúdo da mesma. O objectivo era assegurar que as questões estavam redigidas de forma clara, eram bem compreendidas pelos inquiridos e que contribuíam para concretizar os objectivos que tinham estado na base à sua construção. Como aponta a autora Cavaco (2002: 54) “ *A entrevista exploratória (...) tinha como objectivo inicial testar o guião previamente elaborado (...) permitiu perceber que o percurso profissional deverá ser o eixo orientador da conversa (...).*” Efectivamente, nestes primeiros três contactos, ao informarmos que o estudo poderia abranger alguns temas da vida pessoal dos entrevistados, estes mostraram-se pouco receptivos. Em algumas questões, os resultados mostraram-se irrelevantes para o estudo, procedendo-se a um ajustamento e ao retirar de duas perguntas do guião da entrevista. Assim, esta foi conduzida por um conjunto de questões ou temas que se pretendeu explorar com os inquiridos para posterior análise dos resultados obtidos. Com este intuito, foi construído inicialmente uma matriz como guião (anexo 1), em que se esquematizam os propósitos que se delinearam para legitimar as entrevistas. Para nortear esta etapa do estudo foram definidos os objectivos: (1) informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação; (2) assegurar da importância da sua participação para a concretização deste estudo; (3) assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas e (4) recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado. Como instrumento de registo dos dados, foi utilizada uma grelha, extensiva aos adultos que constituíram o grupo alvo do estudo.

Simultaneamente, foi organizado o guião da entrevista, cujos indicadores, bem como os referentes em que se fundamentaram, se encontram expressos no anexo 1. Assim, como podemos observar pela análise do mesmo, a matriz que serviu de base ao guião da entrevista organizou-se em torno dos seguintes blocos: (B) A continuidade de formação como uma nova oportunidade; (C) A prática andragógica do Referencial e do Guia de Operacionalidade; (D) As fragilidades detectadas na teoria / prática dos cursos E.F.A. nível secundário e (E) As condições necessárias a existirem na escola, que favoreçam o regresso do adulto à sua formação. As perguntas relativas aos blocos C e D foram apenas aplicadas aos adultos que desistiram da formação.

(1) *A continuidade de formação como uma nova oportunidade* consiste, no âmbito deste trabalho, em identificar as preocupações do(a) formando(a) no que respeita ao seu envolvimento com o conhecimento e com o seu próprio desenvolvimento. Nesta ordem de ideias, presume-se que se reconhece à escola e aos professores / formadores funções que se afastam do mero cumprimento de um referencial prescrito a nível nacional, isto é, funções apenas executivas. Entende-se que a formação não deve reduzir-se ao papel de transmitir valores e saberes decretados, de modo a serem reproduzidos, preservando uma determinada herança cultural padrão. Pelo contrário, deverá presumir um currículo onde haja espaço para componentes seleccionadas e organizadas pela escola, de modo a contextualizar as aprendizagens e a torná-las significativas para os formandos. Pressupõe-se que a escola deve ser pensada como um espaço de reflexão e de diálogo entre os vários actores, favorecendo a emergência de uma cultura, cuja matriz seja constituída pelas dimensões do ser, do aprender, do estar, do fazer, do conviver e do comunicar.

Caracterizar o(a) formando(a) ao nível das suas expectativas no que diz respeito à sua formação consiste, primeiramente, em identificar o percurso escolar em que se enquadra, podendo ser um formando com o 9º ano o que equivalerá ao percurso A; ou com equivalência ao 10º e/ou 11º ano incompletos, donde será inserido no percurso B; ou com o 12º ano incompleto, com disciplinas em atraso, o que equivalerá ao percurso C, assim como poderá ser um formando abrangido pelo Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro, o que significará tratar-se de um formando que necessitará perfazer apenas 50 horas de formação por cada disciplina do 12º ano por completar. Posteriormente, tentar averiguar se as dificuldades sentidas na frequência do curso que escolheu estarão ou não relacionadas com as expectativas previamente formuladas.

(2) *A prática andragógica do Referencial e do Guia de Operacionalidade* tem como propósito servir de ponto de partida para caracterizar a relação do(a) Formando(a)

com as linhas condutoras do curso EFA, nível secundário, visto que se consideram documentos incontornáveis, uma vez que são geradores de toda a política educativa e identificar as preocupações práticas dos (as) Formandos (as) em relação à organização destes cursos.

(3) As fragilidades detectadas na teoria / prática dos cursos E.F.A. nível secundário que consiste, no âmbito deste trabalho, em identificar a existência de fragilidades relativas às práticas de natureza académica nestes cursos e aferir até que ponto os cursos EFA, são aliciantes, de modo a constituírem uma opção prioritária na vida dos adultos.

(4) As condições necessárias a existirem na escola, que favoreçam o regresso do adulto à sua formação tem como propósito identificar as condições funcionais que possam permitir a continuidade da sua formação, identificar que tipo de disponibilidade existe por parte dos ex-formandos, neste momento, para voltar aos cursos EFA escolar, nível secundário e verificar se o adulto valoriza e se tem vontade motivacional para completar a sua formação.

No tratamento e análise dos dados optou-se, por uma análise indutiva, orientada para a leitura global da informação recolhida, o que foi fundamental para consolidar toda a recolha de informação. Na sistematização dos dados resultantes, optou-se por uma análise de conteúdo temática. As temáticas adoptadas na análise de conteúdo das entrevistas, derivaram dos domínios da investigação e do quadro conceptual, mas sobretudo, do teor da entrevista.

Os dados provenientes das entrevistas possibilitaram a construção de um quadro geral das situações em que se encontram os ex-formandos e a elaboração de interpretações que permitissem responder às questões do estudo. Na análise e interpretação dos dados procurou-se compreender as respostas predominantes e também atender às diferenças e heterogeneidades manifestadas pelos ex-formandos nas suas respostas, sempre que surgissem incoerências nas respostas expressas.

4- Causas de desistências e estratégias de resolução.

4.1- Caracterização dos formandos.

A elevação dos níveis de qualificação dos recursos humanos, particularmente da nossa população adulta, exige uma atenção redobrada nas abordagens, estratégias e metodologias utilizadas, visando promover a empregabilidade, o combate à exclusão social e fomentar o exercício pleno de uma cidadania participativa e responsável.

A Educação e Formação de Adultos pressupõe num novo conceito de aprendente, centra-se no papel da sua experiência na aprendizagem, acredita na disponibilidade, na orientação e na motivação para aprender, e, tendencialmente, atribui aos adultos a capacidade para se auto-dirigirem.

As lógicas das acções dos actores locais, têm vindo a ser direccionadas para o que as políticas nacionais e internacionais apontam, para a Educação e Formação de Adultos pouco escolarizados, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Durante o ano lectivo 2009/2010, a escola secundário José Saramago – Mafra comportou um total de 85 formandos inscritos no curso EFA escolar de nível secundário. As finalidades deste estudo prendem-se com o intuito de poder contribuir para ultrapassar as dificuldades que os formandos sentem e apontar algumas medidas que poderão ser tomadas, tendo como objectivo minimizar o número de desistências e fazer com que os formandos desistentes retornem ao percurso formativo que interromperam. Assim, foram recolhidas informações consideradas pertinentes, sobre todos os formandos inscritos (presentes e desistentes) que vieram sustentar este capítulo do estudo.

Passaremos então à análise das causas das desistências tendo como suporte a análise dos dados recolhidos com as entrevistas.

Dos adultos que se encontram presentes na formação, 66% são do género feminino e apenas 34% do género masculino, verificando-se uma maior adesão à formação por parte do género feminino.

	Feminino %	Masculino %	Total
Presenças	66	34	100
Desistências	54	46	100

Tabela 8 – Percentagem de presenças e de desistências distribuídas por género.

Quanto às desistências, é pouco significativa a diferença entre o género feminino e masculino, 54% e 46% respectivamente. Constatou-se que, apesar de todas as tarefas desempenhadas pelo género feminino (profissionais e domésticas), são elas que demonstraram maior interesse na melhoria da sua qualificação e, também foram elas que apresentam maior destreza perante os obstáculos que vivenciaram ao longo da formação.

Podemos verificar que na totalidade dos formandos presentes, é entre os 36-45 anos, que se situa a faixa etária com maior representatividade (34%). Quanto ao género feminino, é a idade compreendida entre os 36-45 anos que apresenta maior representatividade, 33%. Já no género masculino predomina a classe compreendida entre os 26-35 anos com 40% da totalidade dos formandos em formação.

Grupo Etário	Total Homens / Mulheres		Género			
			Mulheres		Homens	
	Presenças (%)	Desistências (%)	Presenças (%)	Desistências (%)	Presenças (%)	Desistências (%)
18-25	15	54	10	50	25	59
26-35	31	23	26	21	40	25
36-45	34	12	33	22	35	0
46-55	17	8	26	7	0	8
56-65	3	0	5	0	0	0
mais de 65	0	3	0	0	0	8
Total Pres./desist.	100	100	100	100	100	100

Tabela 9 – Distribuição dos formandos segundo a situação face à formação e o sexo, por grupo etário.

No grupo dos formandos que desistiram do seu percurso formativo, a idade compreendida entre os 18-25 anos é aquela que manifesta maiores desistências (54%) sendo no género masculino de 59% e no género feminino de 50%. O facto de ser a faixa etária mais nova a que mais desiste da formação, poderá atribuir-se a dois cenários: o facto de serem adultos muito jovens, sem grandes compromissos familiares, daí a pouca preocupação acerca das progressões na carreira profissional ou então, encontrarem-se com família constituída com filhos ainda muito pequenos, o que não lhes permite de imediato, qualquer tempo disponível para investirem na sua própria formação.

Apesar de inspirado em metodologias com potencialidades para a formação e valorização da pessoa humana, a lógica da política de preparação de mão-de-obra

dirigida às exigências do mercado de trabalho, surte, muitas vezes, em adesões mal sucedidas e que se confirmam através do número de desistências dos adultos, evidenciada também neste estudo.

No que respeita à situação profissional da totalidade dos formandos presentes na formação, 85% encontram-se empregados e 15% estão desempregados.

Presenças					
Empregado				Desempregado	Total Presentes
Militar	Ax.Acç.Educ.	Outra	Total Empreg.		
2	11	37	50	9	59
3%	19%	63%	85%	15%	100%

Tabela 10 – Situação profissional dos formandos presentes na formação.

Dos activos empregados, 63% desempenham variadas funções, como, canalizador; administrativas; cozinheiras; carpinteiros; empregadas de balcão; militares; sendo a profissão com maior representatividade (19%) a de Auxiliar de Acção Educativa (actualmente, designada por Assistente Operacional). Dos militares que se inscreveram, poucos mantêm a sua presença no curso em virtude de muitos deles terem sido destacados para outras unidades militares, o que os forçou a desistirem da formação. De destacar então, as Assistentes Operacionais pois, de todas as inscritas, nenhuma desistiu da formação. Esta evidência prende-se com as alterações a nível de legislação para a Administração Pública, a qual obriga, aos novos funcionários que possam vir a entrar para o Quadro, terem de possuir o 12º ano de escolaridade. Esta exigência faz com que, quem já está na Administração Pública, possa ver o seu lugar em risco por não ter o ensino secundário e assim, adira rapidamente a este tipo de formação.

Poderemos então considerar que os adultos se prontificam a aprender quando experimentam a necessidade de saber ou de saber fazer alguma coisa, com vista a actuar com mais eficácia e eficiência em algum aspecto das suas vidas, como por exemplo, na sua relação com o trabalho e o emprego, quando não conseguem arranjar emprego, quando se encontram em risco de o perder ou, se aspiram a progredir na sua carreira profissional.

Desistências					
Empregado				Desempregado	Total Desistentes
Militar	Ax.A.Educ.	Outras	Total Emp.		
6	0	13	19	7	26
23%	0%	50%	73%	27%	100%

Tabela 11 – Situação profissional dos formandos desistentes da formação.

Ao analisarmos as desistências verificamos que, 73% dos formandos encontram-se empregados, em que 23% são militares vindos da Escola Prática de Infantaria (a profissão mais representativa nas desistências) e 50% exercem outras actividades profissionais. Existem ainda, 27% de adultos desempregados que acabaram por desistir da formação.

Apesar de desempregados, os formandos que desistiram, parecem revelar alguma falta de motivação para a aprendizagem de novas competências que, de futuro, os poderiam conduzir a outras oportunidades de emprego e desempenho profissional. Tal como Fernández (2006: 74) afirmou, existem factores sociais que são, muitas vezes determinantes para uma diferente participação na formação e que também levam à desistência da mesma, "(...) *participam mais os trabalhadores no activo que os desempregados e mais os desempregados que os inactivos; participam mais os trabalhadores de grandes empresas que os de pequenas empresas; os pequenos trabalhadores independentes participam muito pouco na formação e os trabalhadores "intelectuais" participam mais que os "manuais"; também os cargos directivos participam, proporcionalmente, muito mais que os operários.*"

Os formandos que se encontram no percurso A (com toda a formação do equivalente ao ensino secundário por realizar), e no leque de idades entre 36-45 anos, são aqueles que apresentam maior representatividade (13 formandos) apesar da maior representatividade de presenças considerando todos os percursos formativos se encontre no leque de idades entre os 26-35 anos (25%).

	Presenças						Desistências					
	A	B	C	357	Total	%	A	B	C	357	Total	%
18-25	4	0	1	4	9	11	9	4	2	0	15	18
26-35	12	1	2	6	21	25	1	1	0	3	5	6
36-45	13	2	0	2	17	20	2	0	0	1	3	4
46-55	10	0	0	0	10	11	2	0	0	0	2	2
56-65	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
mais de 65	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Total Pres./desist.	41	3	3	12	59	69%	15	5	2	4	26	31%

Tabela 12 – Distribuição dos formandos presentes e desistentes segundo o percurso, por grupo etário.

A maior parte formandos que desistiu da formação encontra-se nas idades compreendidas entre os 18-25 anos (18%) e pertencem ao percurso A.

Constata-se que o número de desistências é inversamente proporcional à idade dos formandos, isto é, quanto mais jovens forem os adultos, maior se torna a probabilidade de desistência do seu processo formativo e quanto mais baixa é a escolaridade, também se torna maior é o número de desistências. Como refere Fernández (2006:72), *“Podemos afirmar que se está a produzir o que alguns sociólogos denominam de “efeito Mateus”. Isto é, o que mais sabe mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender.”*

Nos formandos presentes que se encontram integrados no percurso associado ao Decreto-lei nº 357/2007, de 29 de Outubro (formandos que apenas necessitam realizar algumas horas de formação para completarem o 12º ano), 12 adultos situam-se no leque de idades compreendidas entre os 18-45 anos. Dos formandos deste Decreto-lei, apenas 3 desistiram da formação, com idades compreendidas entre os 26-35 anos e 1, entre os 36-45 anos.

Os formandos dos percursos B e C são os que apresentam menor número de presenças (6), e são os que, a seguir aos do percurso A (41), mais desistem da formação (7). Os formandos dos percursos A, B e C existem em maior número (os do A mais que os do B e do C (3)). Destes, os que mais desistem são os do percurso A

(15) e a maior percentagem (18%) encontra-se na idade compreendida entre os 18-25 anos. Com efeito, estes formandos consideram ser muito demorado o investimento feito na formação, para a eventual compensação que daí poderão retirar, no que diz respeito à sua progressão profissional. Tratam-se de adultos com idades compreendidas entre os 18-35 anos, que entraram no mundo do trabalho muito jovens e que vivem com empregos precários, muitos deles sazonais e outros vivem de pequenos negócios vindos de família, não considerando por isso que a formação lhes possa trazer grandes mais valias para as suas vidas.

4.2- Opiniões sobre o curso EFA escolar, nível secundário.

Dos formandos presentes que se inscreveram no curso, 45% têm a intenção de concluir o 12º ano, 33% perspectivam uma progressão profissional, 16% pretendem melhorar os seus conhecimentos e 6% veio concluir o 12º ano por reconhecimento e afirmação social. Foram estas intenções o principal motivo que mobilizou os actuais formandos ao regresso à formação.

Quanto ao regresso à formação, os adultos consideram que, pelas circunstâncias da vida, não tiveram oportunidade de estudar e que agora, os que têm a sua vida está mais estável, querem retomar os estudos para completarem o ensino secundário. Geralmente, são pessoas já empregadas, com família, e por isso, o esforço para conciliar tudo isto é enorme.

	Presenças	%	Desistências	%
- Para concluir o ensino secundário;	27	45	15	57
- Por perspectivas de progressão profissional;	20	33	6	23
- Para aumentar / melhorar os seus conhecimentos;	9	16	2	8
- Por reconhecimento / afirmação social;	3	6	2	8
- Se outro, qual: socialização.	0	0	1	4
Total Presenças/Desistências	59	100%	26	100%

Tabela 13 – Distribuição dos formandos presentes e desistentes por factores que contribuiram para a frequência do curso EFA escolar, nível secundário.

Dos formandos que desistiram, 57% perspectivavam concluir o 12º ano, 23% pensavam que, com a conclusão do ensino secundário, poderiam vir a progredir na carreira profissional, 8% referem a melhoria de conhecimentos e o reconhecimento social e apenas 4% indica inscrever-se na formação por motivos de socialização.

Da análise realizada às entrevistas, identificaram-se alguns adultos que aderiram à formação incentivados pelas próprias empresas onde trabalham e não por iniciativa própria. No entanto, revelaram que foram surpreendidos pela forma como passaram a interessar-se pela aprendizagem e fizeram um balanço muito positivo, no sentido de apoiar este sistema de ensino para adultos.

A dificuldade em conseguirem conciliar a dedicação à família, ao trabalho e ainda à formação, foi a causa mais apontada pelos adultos que desistiram.

Quando inquiridos, nem os formandos presentes nem os que desistiram, manifestaram ter dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa. A maioria dos formandos manifestou, passo a citar, “não foi sentida nenhuma dificuldade” ao longo da formação (39 adultos). No entanto, 18 formandos acabaram por desistir devido a este motivo.

	Presenças	Presenç. (%)	Desistências	Desistênc. (%)
- Inadaptação ao sistema de ensino para adultos implantado;	4	7	1	4
- Exigência quer no número de trabalhos propostos quer no seu grau de dificuldade;	16	27	7	27
- Dificuldades no domínio da língua portuguesa;	0	0	0	0
- Não foi sentida nenhuma dificuldade.	39	66	18	69
Total Presenças/Desistências	59	100%	26	100%

Tabela 14 – Distribuição dos formandos presentes e desistentes em função das dificuldades sentidas ao longo da formação.

Tanto nos adultos presentes como nos desistentes, 27% manifestaram dificuldades em relação a algumas temáticas abordadas no referencial para além de terem salientado que, acompanhar a realização de todos os trabalhos propostos pelos formadores, tornou-se uma tarefa bastante penosa.

Os formandos que desistiram, revelaram sentir que as actuais práticas de aprendizagens e de formação de adultos, apesar de não apresentarem um carácter formal, encontram-se afastadas dos interesses e motivações que perspectivaram porque consideram que os temas indicados no Referencial e portanto, abordados em formação, se distanciam dos problemas laborais com que se deparam no dia-a-dia. Confessaram também que a formação era mais exigente e trabalhosa do que inicialmente julgavam.

Relativamente ao actual sistema proposto, os cursos de Educação e Formação de Adultos, apenas 7% dos formandos presentes e 4% dos desistentes, sentiu

dificuldades de adaptação ao mesmo, justificando que não conseguiram estabelecer relações com os colegas, nem cultivar um espírito de inter-ajuda. Todos os outros formandos foram unânimes na opinião que, com o decorrer do curso, o distanciamento entre eles foi dando lugar a um espírito de grupo e até a grande amizade. Ajudaram-se mutuamente e manifestaram que uma das características a louvar neste curso, foi a ausência de competição entre os formandos visto estarem todos a lutar para concluir o 12º ano, independentemente das razões que os trouxeram à formação.

4.3- Respostas dos adultos às razões por que desistiram.

Podemos verificar que a maior parte das desistências não deverão ser atribuídas ao horário em que decorre a formação (54%). Parte dos adultos que desistiram (27%), afirmaram dever-se ao facto de serem demasiadas horas de formação diárias que, depois de um dia de trabalho, quer este seja físico ou intelectual, tornou-se-lhes impossível suportar qualquer outro esforço acrescido.

	Desistências	Desist. (%)
- Que não se coadunava com a sua vida pessoal e profissional;	5	19
- Muito “pesado” porque contém demasiadas horas por dia;	7	27
- O percurso total do curso é demasiado prolongado (ocupa muitos anos da sua vida);	0	0
- O horário não foi motivo de desistência.	14	54
Totais	26	100%

Tabela 15 – Opinião dos formandos acerca do horário atribuído.

Desistiram 19% dos adultos por não conseguirem conciliar a formação com a própria vida pessoal e profissional.

As causas que levaram os adultos a desistirem da formação, prendem-se essencialmente com dois grupos de razões: a vida profissional e a vida pessoal.

	Nº desistências	%
- a vida profissional;	12	46
- a vida pessoal;	14	54
Totais	26	100%

Tabela 16 – Relação das desistências com impedimentos da vida profissional ou pessoal.

Desistiram por razões atribuídas à sua vida pessoal 54% dos formandos e 46% das desistências devem-se a questões relacionadas com a sua vida profissional. O quadro abaixo exposto, especifica algumas das principais razões em função dos dois grupos referidos:

Factores profissionais:	Nº desistências	%
- Os temas abordados na formação não estavam a contribuir para melhorar o seu desempenho profissional;	1	4
- Completar o ensino secundário não é garantia de progressão na carreira profissional.	2	8
- Houve alteração no contexto profissional.	9	34
Sub-Total	12	46%
Factores pessoais:	Nº desistências	%
- Por insuficiente assistência à família;	2	8
- Por cansaço excessivo;	11	42
- Houve alteração no contexto familiar.	1	4
Sub-Total	14	54%
Total	26	100%

Tabela 17 – Distribuição dos formandos em função de factores profissionais ou pessoais que contribuíram para a desistência da formação.

Dos formandos que atribuíram a sua desistência (46%) a factores de ordem profissional, 34% sofreram alterações no seu próprio contexto profissional (mudança de local de trabalho, alteração nos turnos), o que não lhes permitiu continuar com a formação, 8% concluíram que, completar o ensino secundário, não lhes oferecia garantia de progresso na carreira profissional tornando-se um esforço inglório e 4% considerou que a formação pouco ou nada estava a contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional.

Dos formandos que atribuíram a sua desistência (54%) a factores de ordem pessoal, 42% consideraram que era demasiadamente cansativa a conciliação da formação com a sua vida pessoal, 8% concluíram que para completar o ensino secundário não conseguiriam dar a necessária assistência à sua família, que consideram factor prioritário, e 4% considerou que as alterações ocorridas no seu contexto familiar foram impeditivas para a conclusão da formação (ocorrência de divórcio).

Na tentativa de desafiar os adultos à continuidade da sua formação, desenvolvimento e actualização de conhecimentos, impôs-se a necessidade de

analisar quais as condicionantes recomendadas pelos formandos para o seu regresso ao curso.

	Nº desistências	%
- o horário tivesse menor número de horas diárias;	1	4
- aulas a iniciarem diariamente mais cedo;	5	19
- a sua entidade patronal facilitasse maior flexibilidade no horário de trabalho;	7	27
- a organização da vida pessoal pudesse ser adequada à frequência da formação;	13	50
- não regressaria de modo nenhum	0	0
Totais	26	100%

Tabela 18 – Condições para o regresso dos formandos à conclusão do curso.

Assim, dos formandos que desistiram da formação, a esmagadora maioria (50%) regressaria se a organização da sua vida pessoal pudesse ser adequada à frequência da formação; 27% dos formandos ponderaram o regresso se, a sua entidade patronal facilitasse a flexibilidade no horário de trabalho; 19% dos formandos admitiram a hipótese de regresso se as aulas iniciassem diariamente mais cedo; 4% sugeriu a possibilidade de um horário que tivesse menor número de horas diárias (corresponde a apenas um formando).

Explicitam-se de seguida algumas pistas para a(s) causa(s) das desistências dos cursos EFA escolar de nível secundário, por parte dos formandos.

Com as entrevistas telefónicas realizadas neste estudo, conclui-se que, grande parte das mulheres que se encontram hoje na faixa etária entre os 36 e os 45 anos (a mais representativa), deixaram os seus estudos na adolescência por ambicionarem independência financeira e vontade em constituir família. Oriundas de ambientes rurais e modestos, não tinham projectos de vida muito ambiciosos, sonhavam com uma vida semelhante à dos seus pais, apenas com um emprego, se possível, no sector terciário, de modo a adquirirem uma vida mais folgada financeiramente. À semelhança, os homens que se encontram actualmente entre os 26 e 35 anos, foram trabalhar muito cedo pois, só assim, conseguiam adquirir carro, mota e outros bens que, quando mais jovens, atribuíam enorme importância.

Hoje, reconhecem que existem novas formas de conhecimento que nunca experimentaram (por exemplo, Tecnologias de Informação - computadores); que é necessária uma actualização permanente e sem tais conhecimentos a clivagem cultural entre grupos sociais e as gerações, torna-se de facto uma barreira segregativa.

A motivação para aprender, por parte dos adultos, se depende de factores externos (obtenção de emprego, melhoria salarial, progressão profissional, por exemplo), depende principalmente, em termos de investimento na formação, de factores internos (melhoramento da auto-estima, reconhecimento de outrem, acréscimo de autoconfiança, qualidade de vida).

Os cursos EFA pretendem precisamente vir ao encontro destas necessidades sentidas em acompanhar as mudanças e em melhorar o conhecimento.

A certificação escolar tornou-se indispensável para muitos dos adultos pois, só com ela serão capaz de superar inaptações ao trabalho (fuga ao desemprego), aos grupos sociais com quem convivem e a uma sociedade esmagadora e selectiva.

Os resultados das entrevistas aos formandos que desistiram, apontam para alguma decepção em relação ao que, ultimamente tem-se notado no mercado de trabalho, a existência de alguma discriminação quando, por exemplo, num anúncio para emprego, se que aceitam pessoas com o 12º ano, desde que não obtido nas Novas Oportunidades. Consideram que há mérito em obter escolaridade regular e formação nos EFA escolar, nível secundário, de igual maneira, mas o reconhecimento social e, acima de tudo, do sector empresarial, não é visto da mesma forma. Também alegam (alguns deles, para se justificarem de si próprios) conhecer pessoas com 4ª classe ou 9º ano que sabem mais que alguns que têm o 12º ano, pois já tiveram empregos em várias áreas e em todas elas foram aprendendo e obtendo conhecimentos que lhes são realmente úteis para a sua vida. Questionam se será que, por não terem um certificado, os conhecimentos e competências deixam de existir, efectivamente.

Falam num sistema que promove o facilitismo, onde deveria haver maior rigor, onde os formadores deveriam ensinar, com empenho e seriedade, evitando que

muitos (principalmente os mais novos) se das Novas Oportunidades para concluir o 12º ano mais rapidamente e com menos trabalho.

Já quanto aos formandos que se encontram agora a concluir o seu percurso e a atingirem a certificação de 12º ano, revelaram um sentimento de orgulhoso por poderem afirmar que, na instituição onde trabalham, apesar de serem dos únicos com o 9º ano, ainda assim, foram considerados dos melhores na avaliação interna realizada anualmente pela entidade empregadora. Muitos dos formandos gostariam de dar continuidade à sua formação e prosseguir os estudos universitários mas, de momento pretendem dar prioridade e apoio à família, principalmente esperar que os seus filhos adquiram alguma independência.

O grupo de formandos presentes na formação foi unânime em considerar que o curso EFA escolar, nível secundário não é tão fácil como muitas pessoas e organizações empresariais consideram, pois é necessário mostrar efectivamente o Saber, Saber-Ser e o Saber-Fazer.

4.4- Estratégias para combater as desistências do curso EFA escolar, nível secundário.

“ O tipo de experiências vividas e o modo como as pessoas as vivem apresentam-se fundamentais na aprendizagem, mas isso não significa que a pessoa se forme sozinha, pelo contrário, na maior parte das vezes, forma-se no contacto com aqueles que fazem parte do seu leque de relações ou ainda dos que, pontualmente, se cruzam consigo ao longo da vida.” (Cavaco, 2002: 40).

Os adultos que frequentam estes cursos fazem-no, normalmente, por motivos profissionais, porque consideram que a formação pode ser uma mais-valia para a inserção e/ou mobilidade profissional, tal como corrobora este estudo.

Neste caso da escola secundária José Saramago – Mafra, tem-se privilegiado a lógica do desenvolvimento individual, na tentativa de coloca-la na prática da sua actividade, de acordo com preocupações de concretização das políticas nacionais.

Para minimizar a escassez de pessoas interessadas na frequência destes cursos (não só os EFA escolar como os de dupla certificação), esta escola tem optado, sempre que possível, por estratégias como, a especialização e a diversificação, dirigindo-se a um público-alvo diversificado e heterogéneo e à especialização de áreas formativas, em consonância com as necessidades com que a população adulta se depara.

Uma das soluções apontadas por este estudo situa-se ao nível organizacional da escola, que poderia tentar adoptar uma maior flexibilização nos horários da formação, admitindo que esta pudesse alargar-se à manhã dos sábados, reduzindo o número de horas diárias de formação. Assim, poderia abranger formandos que, por questões de horário não formalizaram a sua candidatura e/ou por se verem obrigados a desistir do curso por se sentirem muito cansados a meio da semana.

O maior dilema relativamente à educação e formação de adultos não é já tanto o decidir-se se, sim ou não, deverá ser abrangida toda a população, mas provém do facto comprovado que, perante uma determinada oferta de educação-formação, a procura ser sempre mais forte por parte de quem já está mais qualificado e se encontra melhor integrado na sociedade. Efectivamente, no que se refere a pessoas e grupos, que poderemos considerar menos favorecidos pela sociedade, a oferta por si só não gera a procura. Os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os percursos, os procedimentos, os assuntos, os métodos, os agentes, representam, entre outros, componentes de uma estratégia que, para assegurar uma real democratização na

formação, as deverá reinventar, sempre que o assunto seja atrair o adulto para a aprendizagem, inteirando-o de “ *como as sociedades inteiras precisam de mais educação (cívica e política) que as capacite a serem actores, em vez de vítimas da mudança e do desenvolvimento.*” (Finger e Asún, 2001:31)

Não se deverá apenas apostar em estratégias viradas para os adultos já motivados e convictos dos benefícios dos novos saberes, numa conjuntura como a actual, cada vez mais dirigida para, e pela, sociedade do conhecimento.

Os adultos menos escolarizados nem sempre conseguem associar a formação adquirida neste curso a vantagens no domínio profissional (inserção, mobilidade, progressão) e social, assim como nem sempre têm expectativas de sucesso. A importância atribuída ao resultado esperado da formação e a expectativa de sucesso no processo formativo, são elementos determinantes na motivação dos adultos. A motivação está ligada à interacção positiva entre, por um lado, a importância atribuída pelo indivíduo às finalidades da formação e, por outro, a esperança do sucesso nessa mesma formação. Estes dois factores são concomitantes, o acreditar no sucesso (que reenvia ele próprio ao sentimento de eficácia e auto-estima) não é suficiente, as finalidades têm de ser muito valorizadas, esclarecidas e divulgadas para que na população adulta se possa desencadear um processo de motivação e adesão a este tipo de formação.

Da análise feita com este estudo, que tem como principal objectivo aferir os motivos da desistência dos formandos do curso EFA escolar, nível secundário, algumas considerações poderemos apontar, objectivando uma maior participação activa das pessoas adultas na aprendizagem e o retorno à formação daqueles que dela desistiram.

Um das críticas apontadas pelos formandos que desistiram, reside em alguma discrepância no que respeita às temáticas abordadas, que consideram generalistas, pouco dirigidas ao grupo heterogéneo (em idades, interesses, motivação, experiências), formado pelo sistema organizacional da escola, que não tem em conta o facto de, nem todos os formandos se encontrarem em circunstâncias de igualdade, quer ao nível das experiências de vida, quer no que respeita aos conhecimentos de base.

Assim, muitos deles desistem por considerarem a aprendizagem pouco individualizada e por sentirem um grande vazio entre a preparação que julgavam ter e o grau de exigência das temáticas apontadas pelo referencial de competências de nível secundário. De facto, como aponta a autora Cavaco, (2002:111), “(...) *há outras maneiras de viver, estruturadas por outras condições materiais diferentes das nossa*

vida; que essas maneiras de viver têm a sua lógica e as suas explicações e que não podem ser identificadas como ignorância e como pobreza cultural. (Benavente e outros, 1987, p.89)”.

Verifica-se, na maioria dos casos, uma ausência de indícios para determinadas competências que se assumem demasiado distantes da realidade vivencial dos candidatos. Este aparente desajustamento pode justificar-se pelo facto das escolas (como entidade formadora), ao organizarem os estes cursos, sofrerem sérios condicionalismos como um reduzido número de formadores e de grupos (turmas) que lhes é permitido ter e os magros orçamentos que as entidades públicas disponibilizam para a educação e formação. Apesar do empenho por parte de todos os actores implicados, o investimento nos cursos EFA é um objectivo que ainda não se concretizou na sua plenitude.

Sempre que a formação está orientada para a lógica da qualificação individual, beneficia os indivíduos que pensam e actuam com base nesses valores e penaliza os outros, que têm pensamentos e estilos de vida divergentes. A organização e funcionamento da formação baseada nesta lógica, reflectem a homogeneização cultural da sociedade capitalista moderna. Incentivam-se e formam-se as pessoas para que pensem e actuem com base numa lógica de projecto, de responsabilização, de competitividade, de gestão da mudança e dos riscos inerentes a esta mesma lógica.

De considerar também que seria proveitoso para todos, a aposta em formação específica para os docentes/formadores que leccionem os cursos EFA, já para não referir que nem todos estes reúnem um perfil adequado, aberto a novas formas de partilhar saberes. Neste novo contexto profissional, para se ser formador EFA torna-se imprescindível preencher alguns requisitos fundamentais, como um grande autoconhecimento, o que implica um trabalho reflexivo sobre si próprio; saber ser e saber escutar, ser assertivo, capaz de confrontar adversidades; ter um bom conhecimento da organização onde trabalha e da complexidade actual deste modelo de educação e formação de adultos. Sem se ser psicólogo, o conhecimento da psicologia humana e de alguns dos mecanismos-chave de uma relação de ajuda, podem contribuir para o sucesso quer do formador enquanto tal, quer dos formandos. A deontologia, as regras de ética e a experiência, são aspectos imprescindíveis a qualquer formador de cursos EFA e, sobretudo, não se tratam de características que se possam improvisar de um dia para um outro.

Atendendo à falta de esclarecimento verificado em alguns depoimentos dos ex-formandos contactados neste estudo, é de considerar uma abordagem proactiva, isto é, indo ao encontro das pessoas adultas, onde elas residem, trabalham, intervêm

civicamente, etc., no intuito de as ajudar a transpor, quando o quiserem e se o quiserem, a difícil decisão de aderirem ou não a um curso de formação de adultos. Há que explicitar as questões orientadoras da actual educação e formação de adultos clarificando, tal como defende Fernández (2006: 60-61), *“o referente da aprendizagem não é o escolar, mas o que uma pessoa precisa para o seu desenvolvimento pleno no contexto social em que vive. Portanto, o que está em causa não é adquirir o saber académico que não se adquiriu na juventude, mas desenvolver ao máximo o potencial de aprendizagem que cada pessoa possui.*

Estamos na presença de um processo que nunca poderá ser imposto, escondido, desinserido da pessoa, caso contrário, a motivação do adulto desaparecerá ou, expressando o problema de forma mais correcta, aparecerá a motivação contrária, a de não aderir a qualquer tipo de formação, irá portanto, reverter-se num processo de recusa completa. Brookfield, enunciava nos seus princípios – chave acerca da Educação de Adultos que esta tinha de se submeter a uma *“(...) participação voluntária, (...) o aprendente é quem define as suas próprias necessidades, o ritmo e o processo de aprendizagem.”* (Finger e Asún, 2001:69). É necessária uma abordagem que assegure às pessoas adultas, desde o início, uma apropriação do conjunto do processo formativo, através de uma participação activa nas decisões, isto é, fazer com que os adultos se sintam donos de todas as etapas, de modo que o processo de aprendizagem se torne algo significativo para eles.

Assim, há que elaborar um trabalho intensivo a montante e a jusante, papel fundamental, que poderá ser exercido pelo mediador e formadores, como agentes de sensibilização, motivação, comunicação; apoio pessoal, na intenção de levar o adulto a reflectir num assunto (aprendizagem ao longo da vida) que habitualmente não conversa. Esta poderá ser uma estratégia importante para trazer à formação, adultos que pouco ou nada têm vindo a investir na sua própria aprendizagem, que promove a sua socialização, possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, permite o acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelo Estado e instituições sociais. A título de exemplo, os computadores portáteis obtidos através do Programa Novas Oportunidades que, grande parte dos adultos não conseguiria obter de outra maneira que não fosse através da formação, podendo assim colmatar a ausência de uma competência imprescindível a todos os activos empregados.

Quando se trata de aprendizagem dos adultos, as vitórias e êxitos, são desejados intensamente e com ansiedade por isso, é importante ter em conta alguma *“flexibilidade na organização e administração de espaços e tempos”*, mesmo a

peessoas em situação de exclusão social deve ser proporcionado igual acesso a meios de formação que outras, até de grau académico, tanto no que toca à “*cultura letrada*” como à “*cultura digital*.” (Fernández, 2006: 61).

Geralmente os adultos apenas “entram” em formação quando experimentam dificuldades numa dada situação da sua vida e, por isso, a sua orientação para a aprendizagem centra-se na realização de tarefas que levem à resolução de problemas concretos. Os adultos, na sua maioria, não aprendem por aprender, mas sim para se tornarem capazes de enfrentar de uma maneira mais satisfatória obstáculos que a sua própria existência lhes coloca.

Por parte do Estado, também se reconhece a possibilidade de desenvolver parcerias válidas entre os seus vários organismos, mesmo de ministérios diferentes, desde que a postura dos intervenientes tenha sempre como objectivo a resposta às necessidades da população adulta. Assim, deverá ser discutida a possibilidade em criar maiores incentivos fiscais às empresas que tenham trabalhadores em formação e, em última instância, uma Lei Laboral que promova a diminuição de, por exemplo, uma hora de trabalho diário a quem se encontre em processo de formação e certificação.

Por parte das empresas, importa que os empregadores, não descorando as suas responsabilidades, conheçam e reconheçam que os saberes, as capacidades e as competências dos aspirantes aos lugares que eles oferecem, não são nem em menor quantidade nem em qualidade inferior, aos daqueles que trilharam um caminho linear. Para isso, as entidades formadoras poderiam contribuir, em especial nos casos de nível secundário, com Diplomas e Certificados de Qualificações mais detalhados, mais informativos, com o registo do número de competências validadas e certificadas, que permitissem credibilizar o Processo RVCC e premiar o esforço realizado pelo adulto.

Ganharia a sociedade com um diálogo directo e personalizado entre os CNO e as empresas, numa perspectiva sistémica, com sessões de esclarecimento sobre o que é este novo paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, que parte da aposta nos adquiridos através da experiência, desenvolvendo-os numa clareza conceptual de competências de domínio curricular.

Importa portanto não banalizar os processos, continuar a apostar na qualidade e no rigor, envolvendo todos os actores sociais.

Há que contribuir com um trabalho sério, inovador e criativo por parte das organizações e dos seus actores, de modo a incrementar a auto-estima dos formandos que, no decurso das suas vidas, não tiveram as mesmas oportunidades

para aprender, pois este será o ponto base de apoio para o argumento da escolaridade efectiva da população portuguesa.

Na escola secundária José Saramago – Mafra deverão ser fomentadas e promovidas mais sessões com os adultos de modo que manifestem mais, quais as aprendizagens que cada um considera precisar e participar activamente nas escolhas temáticas em que sentem maiores necessidades. Cabe aos formadores dirigirem a sua pratica formativa de modo a irem ao encontro das verdadeiras necessidades dos formandos sem se prenderem tanto com as indicações sugeridas pelo Referencial Operacional.

Estas sugestões, juntamente com uma certificação que enumere especificamente as competências validadas e certificadas, poderão vir a esclarecer as entidades empregadoras da região que, deste modo, sentir-se-ão mais informadas e confiantes em relação à formação e actualização sócio - profissional dos seus trabalhadores. É também nossa convicção revelar à população em geral, que a realização do 12º ano por meio do curso de Educação e Formação de Adultos é igualmente exigente e efectivamente valida, por meio do sucesso que os formandos venham a obter, quer seja ele pessoal, profissional, quer social.

Considerações finais

O presente trabalho de projecto centrou-se na procura de resposta ao problema em estudo “Por que desistem os formandos do seu processo de formação no curso escolar de Educação e Formação de Adultos, nível secundário?” A sua execução alicerçou-se na metodologia de um estudo de caso, retratando o que se verifica na Escola Secundária José Saramago – Mafra.

Este estudo iniciou-se com o retrato da escola em causa, nas suas várias vertentes (organizativa, sociológica e pedagógica/andragógica). Este trabalho termina com algumas sugestões que visam uma maior eficiência na prática pedagógica, ao nível da Escola Secundária José Saramago - Mafra e que poderão, algumas delas, romper as barreiras físicas desta escola, servindo a outras, uma reflexão, que deve ser feita a nível dos centros de decisão que implementam, muitas vezes para abandonarem de seguida, modelos de formação, como aquele a que este estudo se dirige.

Este mestrado veio contribuir para o entendimento dos vários paradigmas da Educação de Adultos, através do conhecimento das correntes que se encontram na base do impasse em que se encontra a actual sociedade educativa e/ou formativa, em termos de aprendizagem. Como referem *Finger e Asún, (2001:156)* “(...) *as três escolas principais de educação de adultos – cognitivismo, humanismo e pragmatismo – todas contribuem, presentemente, para tornar as organizações mais eficientes, mais flexíveis, e bem mais competitivas.* “

Antes de enumerar mais algumas considerações, que aqui designamos por considerações finais, importa realçar que temos consciência de que este estudo apresenta algumas limitações que se prendem, entre outros aspectos, com o facto de se tratar de uma primeira investigação, com o seu carácter exploratório, na escola em análise e com as limitações temporais a que este trabalho se encontrava sujeito e, sobretudo, à reduzida amostra de formandos, o que interfere na interpretação dos resultados estatísticos. A nossa principal preocupação foi a de realizar uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa, que nos permitisse estudar as potencialidades prático – andragógicas, de forma a ultrapassar os obstáculos e dificuldades sentidas pelos formandos. Convém ainda referir que, embora com as limitações inerentes a um estudo deste género, procurámos que os critérios definidos conferissem legitimidade metodológica a este processo de investigação.

Entendendo a educação como um modo contínuo de promover o crescimento e desenvolvimento ao longo da vida, contribuindo para a construção de uma comunidade democrática e que deve acentuar o papel activo do indivíduo no processo de aprendizagem, esta terá de estar intimamente associada ao aprender fazendo e decorrer com base na experiência do adulto pois, toda a educação genuína nasce da experiência.

Neste mestrado, com a reflexão íntima e contextualizada realizada através da autobiografia, importa realçar o quanto as influências de natureza histórica e cultural determinam o carácter de cada um. Esta reflexão repercutiu-se na consciência dos formadores, do quanto são agentes activos e participativos na sociedade, sempre em busca de novas aprendizagens, não só em termos de crescimento individual como colectivo.

A reflexão autobiográfica sobre a experiência como professora e formadora, transformou-se no acréscimo de uma consciência social atenta e reflexiva e numa eventual perspectiva de mudança no contexto profissional e social em que nos encontramos inseridos. Demonstra também alguma aleatoriedade presente na nossa vida e o quanto esta depende de alguns momentos e de algumas decisões, o que fez nascer em nós uma maior empatia pelos outros, levando-nos a pensar que todos merecemos oportunidades para voltar ao percurso que sonhamos e do qual saímos pelas inúmeras circunstâncias com que as vivências nos vai surpreendendo. Esta empatia é uma ajuda inequívoca para o nosso desempenho como formadores.

Uma das fragilidades associadas ao actual modelo dos EFA escolar, nível secundário, prende-se com o seu enquadramento institucional. A diversidade institucional permitida do ponto de vista regulamentar, e referimo-nos à inclusão deste modelo nas escolas secundárias de ensino regular assim como noutras instituições de formação, aliada à presença de práticas de organização próprias de cada uma, acaba por ter como consequência um certo individualismo consoante a natureza da instituição de formação e promove alguma competição, somente minimizada porque as entidades adoptam estratégias diferenciadas para garantir o público necessário para a sua actividade formativa. Assim, a nosso ver, este facto contribui para um subaproveitamento das potencialidades associadas a este tipo de ofertas formativas, nomeadamente no que respeita ao alcance de objectivos de valorização pessoal, social e económica das comunidades locais e regionais.

O subaproveitamento referido passa sobretudo por uma fraca visão concertada sobre a envolvente sócio-económica regional, que se reflecta na própria concepção dos programas formativos, numa lógica de construção de uma política de aprendizagem ao longo da vida, sustentando um processo de desenvolvimento a médio e longo prazo e

que responda às diferentes necessidades laborais e sociais da região. Esta fragilidade na articulação e concertação, extravasa os limites das escolas e das outras instituições de formação, marginalizando igualmente uma componente fundamental de envolvimento dos agentes económicos regionais, na planificação e implementação de uma oferta formativa que venha responder aos desafios que o desenvolvimento das sociedades modernas e sustentáveis, exigem.

Com o estudo realizado neste mestrado, podemos concluir que a promoção do curso EFA escolar para activos empregados apresenta algumas fragilidades de organização resultante de um conjunto de factores: primeiro, a maioria das entidades empregadoras locais tem uma dimensão bastante reduzida, o que provoca um número de potenciais formandos com necessidades muito diversificadas, nem sempre suficientes para organizar um curso EFA; segundo, os percursos previstos para estes cursos têm algumas dificuldades que os tornam menos atractivos para alguns adultos, nomeadamente, o facto de serem realizados em horário pós-laboral e apresentarem um elevado número de horas diárias de formação. O investimento nos cursos EFA para os activos empregados é um objectivo que ainda está aquém das potencialidades que lhe estão inerentes.

Parece-nos que para aumentar os cursos EFA dirigidos a activos empregados, é fundamental a revisão de um conjunto de elementos, entre os quais, o percurso formativo e as estratégias de divulgação junto das entidades empregadoras, para que estas possam flexibilizar o horário de trabalho dos empregados em formação e deste modo, possam, também elas, dar o seu contributo a este processo. De facto os entrevistados revelaram que, como refere Cavaco (2002:114), “ *adquiriram também um conjunto de saberes-ser funcionais ao seu desempenho profissional e à sua vida familiar e social, tais como: a capacidade de comunicação, espírito de iniciativa, de risco e empreendimento, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade para gerir e rentabilizar os recursos existentes, assumir uma atitude optimista face às dificuldades e exigências profissionais, familiares e sociais e uma atitude de investimento permanente na aprendizagem.*”

O aparente desajustamento entre as áreas formativas, o perfil dos formandos e os domínios de maior empregabilidade no país pode justificar-se com o facto das entidades formadoras reconhecerem que, na organização dos cursos EFA, dão mais relevância à qualificação escolar dos adultos, do que à dimensão profissionalizante dos mesmos. Aqui, também nos parece que a responsabilidade passa essencialmente pelo Ministério de Educação, que tem vindo a promover com maior ênfase os EFA escolar do que os de dupla certificação, pois estes últimos acarretam maiores despesas aos cofres do Estado, por implicarem mais horas de formação e formadores

de variadas vertentes. Apesar de tudo, os adultos que se encontram em formação, tal como refere a autora Cavaco (2002:118), *“Revelaram-se, no geral, pessoas muito dinâmicas, interessadas, trabalhadoras, persistentes, responsáveis e empenhadas no bom desempenho das tarefas.”*

Na procura de resposta ao problema dos ex-formandos desempregados que desistiram da formação, verificamos que o facto de se encontrarem e colocarem à margem do sistema social dominante, são associados a situações deficitárias, difíceis de ultrapassar, o que acaba por funcionar como uma estigmatização social e por influenciar as dinâmicas formativas que lhes são dirigidas pois, a sua auto-desvalorização, vem tornar ainda mais difícil a identificação e explicitação dos adquiridos experienciais, o que se reflecte na própria escolha na oferta formativa por parte das entidades formadoras.

Aqui, o papel das pessoas ligadas ao Projecto Novas Oportunidades é de esclarecer os adultos, principalmente os que se encontram no desemprego, sobre o modo como podem ser subjugados pelo sistema social actual, e mostrar-lhes o modo de mudarem esta situação, através da oferta formativa que os cursos EFA lhes podem proporcionar, fazendo-os entender que a oportunidade de adquirirem um acréscimo de novas competências, poderá proporcionar-lhes mudanças nas suas vidas profissionais, sociais e, conseqüentemente, pessoais.

No território estudado foi também sentida como a tendência que a praxis do discurso da aprendizagem ao longo da vida tem contribuído para a instrumentalização da Educação de Adultos ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, o que pode justificar o relevo atribuído à formação dos adultos empregados e desempregados. Os indivíduos são responsabilizados pela gestão do seu percurso formativo e profissional. Porém, esta perspectiva educativa privilegia aqueles que, por razões sociais, profissionais e escolares, estão em condições de compreender e aceitar a lógica que lhes está subjacente, sem a pôr em causa. Para os restantes adultos desempregados que desistiram do curso, parte deles, confirmou que as práticas de Educação e Formação de Adultos estão demasiadamente escolarizadas, selectivas e afastadas dos seus interesses e motivações pessoais.

Neste mestrado e no desempenho do papel de formadora, a grande aprendizagem adquirida prende-se com o facto de considerarmos que o processo educativo deverá centrar-se mais no desenvolvimento do adulto como pessoa, embora conscientes que os conteúdos formativos e os resultados de aprendizagem não poderão ser sublimados ou confundidos com as finalidades mais abrangentes que englobam a educação e formação. O papel do formador deverá consistir mais na orientação do crescimento e desenvolvimento dos formandos, pois só assim haverá

partilha e transmissão de conhecimentos, num clima de liberdade, proximidade e autenticidade. Acreditamos que a aprendizagem verdadeira e duradoura será a que o aprendente fizer por si próprio, com autonomia e independência.

No sentido de ultrapassar alguns constrangimentos anteriormente referidos, foram apontadas um conjunto de sugestões, que deverão ser entendidas numa lógica de busca permanente e em consonância com as necessidades e expectativas sociais e económicas, capazes de satisfazer a região envolvente, sem que se atropelem escolas, com instituições de formação, promovendo antes, o envolvimento e cooperação entre todas as entidades regionais. Caberá às instituições de formação responsabilizarem-se pela criação de meios e instrumentos de auscultação da população adulta, fundamental para um planeamento formativo adequado e coerente, que fomente a participação activa de todos os actores locais.

Também no que toca à autonomia das escolas/instituições e à autonomia das aprendizagens, se, por um lado, se assume ser necessária a autonomia para o melhoramento do ciclo de aprendizagens no intuito de poder adaptar e contextualizar o indicado no Referencial e no Guia de Operacionalidade, por outro, defende-se a existência de uma uniformização nacional.

Estas posturas parecem evidenciar que o exercício da autonomia se encontra numa fase pouco consistente e, por isso, muito dependente de decisões tomadas ao nível da administração central.

Os formadores acreditam que o processo de gestão flexível das aprendizagens é uma condição essencial para o desempenho profissional em conformidade com as prioridades dos adultos, no entanto, e reforçando a ideia tradicional de dependência relativamente àquilo que lhes é prescrito, consideram que cabe ao Ministério da Educação definir os planos e as orientações para os formandos que frequentam os cursos de Educação e Formação de Adultos.

Para conseguirmos um acréscimo de pertinência e qualidade das intervenções na educação e formação de adultos, terá que haver uma maior complementaridade a nível local, como forma de assegurar a resolução dos problemas e a rentabilização dos recursos, das pessoas e das comunidades, evitando os desperdícios de recursos materiais, financeiros e humanos num espaço e num tempo de escassez e de atraso em relação aos nossos parceiros europeus. Estas inter-conexões não podem surgir de decretos e políticas centralizadas, têm de emergir da “vontade” dos actores locais que terão de encontrar, através do diálogo assíduo, um modo de conciliar as diversas vontades e interesses da região e, consequentemente, do país democrático.

Tal como defende Lima, (2008:34), *“As lógicas de promoção de um direito básico, da solidariedade e do bem comum, da justiça social, mais típicas da educação básica de*

adultos e da educação para a cidadania democrática, são confrontadas com as lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação, com as quais muito dificilmente têm podido conviver.”

Por tudo o que ficou dito ao longo deste trabalho, podemos afiançar que existe ainda um caminho a percorrer para fazer da escola um espaço de referência, cultural e social e, sobretudo, um espaço de decisão dos actores que com ela se relacionam. Vive-se hoje nas escolas portuguesas num clima de autonomia que reflecte mais a vontade da administração central em se desfazer de um conjunto de responsabilidades, do que em conceder competências efectivas de decisão às escolas, aos formadores e estes, em tomarem as rédeas das suas próprias decisões em liberdade e autonomia.

A construção da autonomia na formação, independentemente de requerer uma outra acção da administração central e uma participação empenhada dos vários quadrantes sociais que, de forma directa ou indirecta, interagem com a escola, dependerá, cada vez mais, do envolvimento e da vontade dos formadores e, ainda mais, dos adultos que a procuram para poderem dar continuidade à sua formação ao longo da vida.

A solução não reside, como afirma Lima, (2008:35-36) inspirado em Paulo Freire, na *“(...) força das políticas e das práticas de desenvolvimento socioeducativo, em que a estrutura que se transforma é sujeito do seu próprio processo de transformação, (...) reside exactamente na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios, na falta de resultados imediatos e espectaculares, nos seus processos dialógicos e convivenciais que partem do principio clássico de que ninguém educa, forma ou muda ninguém à força, (...)”*

Impôs-se pois neste trabalho, realçar alguns dos aspectos que nos parecem relevantes e que, mais do que meras conclusões, se possam configurar como linhas orientadoras que nortearam o percurso deste mestrado e que esperamos poderem vir a ajudar, a (re)estruturar e/ou modificar o pensamento, no que se refere ao que é a Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto formadores e, principalmente, enquanto aprendentes .

BIBLIOGRAFIA

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos - Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CAVACO, Cármen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados, Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação.

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ SARAMAGO - MAFRA (2009), Relatório de Actividades do Centro de Novas Oportunidades. Mafra: CNO.

FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

FINGER, Matthias (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.

GUIA DE ACESSO AO SECUNDÁRIO - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2006). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

GOMES, Isabel (2007). Os desafios da aprendizagem ao longo da vida: Novas oportunidades de educação e formação de adultos? In Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE, pp. 91-98.

JOSSO, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125.

LIMA, Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

MELO, Alberto (2008). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 97-113.

NÓVOA, António e RODRIGUES, Cristina (2008). Prefácio. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 7-14.

PINTO, H. e VALE, I. e SOARES, M. e MORAIS, E. (2008). Instrumentos de Apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades – (Recursos e dinâmicas;1). Lisboa: ANQ, I.P. (1ª edição, Fevereiro 2008).

QUINTAS, Helena (2008). Educação de Adultos vida no currículo e currículo na vida – (Perspectivas e reflexões;1). Lisboa: ANQ, I.P. (1ª edição, Agosto).

REFERENCIAL de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização, Direcção Geral de Formação Vocacional. (2006). Lisboa: DGFV.

RODRIGUES, Sandra (2009). Guia de Operacionalidade de cursos de educação e formação de adultos – (Recursos e dinâmicas; 5). Lisboa: ANQ, I.P.

TRABALHOS PREPARATÓRIOS PARA O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE BASE DOS ADULTOS (PNAEBA). Relatório Síntese. (1979). Lisboa: Ministério da Educação.

BIBLIOGRAFIA ELECTRÓNICA

Miranda, Maria Margarida da Silva (1993), “ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO, Um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor”, Tese de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Acedido a 15 de Novembro de 2009, em:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1HzFHvdPdYJ:run.unl.pt/bitstream/10362/314/1/miranda_1993.pdf+etapas+para+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+de+uma+narrativa+autobiografica+nas+ciencias+da+educa%C3%A7%C3%A3o&cd=18&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Mota, C. (2000). António Sérgio Pedagogo e Político. Lisboa: Cadernos do Caos – Editores. Acedido a 12 de Fevereiro de 2010, em:

<http://www.carlosmota.info/docs/AntSerg.pdf>

Peixoto, P. (2002-2003). Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Acedido a 13 de Fevereiro de 2010, em:

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8lIRuWfv7hcJ:www.aprh.pt/pdf/citacao_fontes_%2520bibliograficas.pdf+Como+citar+fontes+consultadas&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjJ-Z5uhBkSSwPOzLSpnge1OmArr_WX7yZGLj4l0RJOxldOyx2KNcuiS5G3Jt1vHC1MFcRKZjVibItMo2SrmU6fNqDyfiaEeS_zMQ4nYnI5A7C2ezCmpAUEO9fsU8kHP7KPxfZG&sig=AHIEtbSEH3eEQg70rwyknMB1A2EPydstQw

Peixoto, P. (2007). Guia para a elaboração de Referências Bibliográficas. Acedido a 13 de Fevereiro de 2010, em:

http://biblioteca.esjv.pt/ficheiros/dossier_professor/refencias_bibliograficas.pps#269,6,
Consultar as fontes com rigor; investigar, recolher e tratar a informação

Lopes, A. / Pereira, F. /Ferreira, E. / Coelho, O. / Sousa, C. / Silva, M. / Rocha, R. / Fragateiro, L. (2004). Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho. (2004, 17 (1), pp. 63-95). Acedido a 18 de Fevereiro de 2010, em:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417105.pdf>

Escola Secundária José Saramago - Mafra (2008-2011). Projecto Educativo da Escola. Acedido a 10 de Março de 2010. Disponível em:

http://esjs-mafra.net/doc/PEE_ESJS_08_10.pdf

CLARA, Coutinho & JOSÉ, Chaves (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIEed - Universidade do Minho. Acedido a 3 de Maio de 2010. Disponível em:

http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

CARDOSO, Ana Lúcia Tomaz (2007). A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO COTIDIANO DO TRABALHADOR. Brasil: seminário - UNICAMP. Consultado a 3 de Maio de 2010, em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/OEi5FN8y.doc.

FREITAS, Marinaide Lima de Queirós (2007). EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. UM CAMINHO PARA A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E DA EMPREGABILIDADE EM PORTUGAL. Acedido a 3 de Maio de 2010, em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5121--Int.pdf>

LEGISLAÇÃO

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro. Diário de República – I SÉRIE Nº 208.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.
- Ministérios do Trabalho e da Segurança Social e da Educação. Despacho nº 11203/2007, D R 110, Série II, de 8 de Junho de 2007.
- Ministérios do Trabalho e da Segurança Social e da Educação. Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março – D R 48, Série II, de 7 de Março de 2008.

ANEXO I

Guião das entrevistas aos adultos

FINALIDADE

- Estudo da potencialidade em ultrapassar os obstáculos / dificuldades que os Formandos sentem ao longo do percurso nos cursos EFA, nível secundário.

OBJECTIVOS GERAIS

- Identificar os motivos / razões que levam à desistência nos cursos EFA secundário, por parte dos Formandos.
- Caracterizar algumas dificuldades inerentes à escola que possam contribuir para dificultar a permanência dos Formandos nos cursos EFA secundário.
- Perceber a actual disponibilidade dos Formandos em regressarem ao seu percurso de formação, de modo a concluírem o curso que iniciaram.

GRUPO-ALVO

- Ex-Formandos que tenham desistido da frequência dos cursos EFA, nível secundário.

METODOLOGIA

- Aplicar entrevistas por telefone e, sempre que pertinente, em sala de aula para proceder ao respectivo tratamento dos dados recolhidos.

Matriz para o Guião da Entrevista

Blocos	Objectivos específicos	Propostas de questões
Bloco A Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar a entrevistadora;- Informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação;- Informar dos objectivos e da relevância da entrevista;- Assegurar da importância da sua participação para a concretização deste estudo;- Assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas;- Informar a provável duração da entrevista.- Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	<p>1- Informar genericamente do problema que se investiga;</p> <p>2- Garantir a confidencialidade das informações fora do âmbito académico;</p>

Blocos	Objectivos específicos	Propostas de questões													
<p>Bloco B</p> <p>Continuidade de formação como uma nova oportunidade.</p>	<p>- Identificar preocupações do(a) formando(a) no que respeita ao seu envolvimento com o conhecimento e com o seu próprio desenvolvimento.</p> <p>- Caracterizar o(a) formando(a) ao nível das suas expectativas no que diz respeito à sua formação.</p> <p>- Entender o motivo do regresso à formação.</p>	<p>3- Género:</p> <p style="text-align: center;">F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>4- Idade:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>18-25</td><td><input type="checkbox"/></td><td>26-35</td><td><input type="checkbox"/></td><td>36-45</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>46-55</td><td><input type="checkbox"/></td><td>56-65</td><td><input type="checkbox"/></td><td>+ 65</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>5 – Profissão? _____</p> <p>6 – Identificação do percurso escolar que frequentava:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <p>6.1 – Tipo A</p> <p>6.2 – Tipo B</p> <p>6.3 – Tipo C</p> <p>6.4 – Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 100px; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: 0; width: 100%; height: 25px;"></div> <div style="position: absolute; top: 25px; width: 100%; height: 25px;"></div> <div style="position: absolute; top: 50px; width: 100%; height: 25px;"></div> <div style="position: absolute; top: 75px; width: 100%; height: 25px;"></div> </div> </div> <p>7- Que motivo o levou a regressar à escola?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Bloco C</p> <p>A prática andragógica do Referencial e do Guia de Operacionalidade</p>	18-25	<input type="checkbox"/>	26-35	<input type="checkbox"/>	36-45	<input type="checkbox"/>	46-55	<input type="checkbox"/>	56-65	<input type="checkbox"/>	+ 65	<input type="checkbox"/>	<p>8- Durante o tempo que frequentou o curso que escolheu, qual a maior dificuldade que sentiu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
18-25	<input type="checkbox"/>	26-35	<input type="checkbox"/>	36-45	<input type="checkbox"/>										
46-55	<input type="checkbox"/>	56-65	<input type="checkbox"/>	+ 65	<input type="checkbox"/>										

Blocos	Objectivos específicos	Propostas de questões
Bloco C	- Identificar as preocupações práticas do(a) Formando(a) em relação à organização dos cursos EFA, nível secundário.	<p>9- Quanto ao horário que lhe foi atribuído, considera:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Bloco D</p> <p>As fragilidades detectadas na teoria / prática dos cursos E.F.A. nível secundário.</p>	<p>- Identificar a existência de fragilidades relativas às práticas de natureza académica nestes cursos.</p> <p>- Aferir até que ponto os cursos EFA, nível secundário, são aliciantes, de modo a constituírem uma opção prioritária na vida dos adultos.</p>	<p>10- Decidiu desistir por questões relacionadas com:</p> <p>10.1- a vida profissional; <input type="checkbox"/></p> <p>Qual o motivo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>10.2- a vida pessoal; <input type="checkbox"/></p> <p>Qual o motivo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Blocos	Objectivos específicos	Propostas de questões
<p>Bloco E</p> <p>As condições necessárias a existirem na escola, que favoreçam o regresso do adulto à sua formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as condições funcionais que possam permitir a continuidade da sua formação. - Identificar que tipo de disponibilidade existe, neste momento, para voltar aos cursos EFA, nível secundário. - Verificar se o adulto valoriza e se tem vontade motivacional para completar a sua formação. 	<p>11- Regressaria à formação para completar o percurso que iniciou, se:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Termina aqui a sua entrevista. Muito obrigada.</p> <hr/>

ANEXO II

Pedido de autorização

Exm^a Senhora Directora
da
Escola Secundária José Saramago – Mafra

Eu, Maria de Fátima Coelho da Rocha Bessa, Docente do Quadro de Nomeação Definitiva desta escola venho, por este meio, solicitar a V^a. Ex^a. autorização para, no ano lectivo 2009/2010, proceder a uma investigação com vista à realização da dissertação de Mestrado com o tema *Combater a Desistência no curso E.F.A. escolar, nível secundário*, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados. A referida investigação consistirá na administração de uma entrevista telefónica aos adultos que precocemente desistiram da formação. Solicito também a consulta dos registos biográficos dos referidos formandos, o Projecto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e o Relatório produzido pelo CNO, referente ao ano de 2009.

Pede deferimento.

A Professora

(Maria de Fátima Coelho da Rocha Bessa)